

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LESLIE LUIZA PEREIRA GUSMÃO

**ORIENTAÇÃO TEMPORAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
ESTUDO DE CASO EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

CURITIBA

2014

LESLIE LUIZA PEREIRA GUSMÃO

ORIENTAÇÃO TEMPORAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA:
ESTUDO DE CASO EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Gusmão, Leslie Luiza Pereira

Orientação temporal e formação da consciência histórica: estudo de caso
em propostas curriculares para o ensino médio / Leslie Luiza Pereira
Gusmão – Curitiba, 2014.
110 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Currículo – Ensino médio. 2. Jovens - Aprendizagem. 3. História
(Ensino médio) – Estudo e ensino. 4. História – Conhecimento e
aprendizagem. I. Título.

CDD 372.89



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **LESLIE LUIZA PEREIRA GUSMÃO** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR^a ISABEL BARCA, DR. MARCELO FRONZA e DR. GEYSO DONGLEY GERMINARI, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"ORIENTAÇÃO TEMPORAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ESTUDO DE CASO EM PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT	<i>[Assinatura]</i>	Aprovada
DR ^a ISABEL BARCA	<i>[Assinatura]</i>	Aprovada
DR. MARCELO FRONZA	<i>[Assinatura]</i>	Aprovada
DR. GEYSO DONGLEY GERMINARI	<i>[Assinatura]</i>	Aprovada

Curitiba, 26 de março de 2014.

[Assinatura]

Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico este trabalho a querida avó Lurdes e ao amado avô Zé, que nos deixou com uma saudade sem fim, mas com a certeza de que nesta vida é possível sermos bons, leais e corajosos sempre!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus amados pais Luiz e Idalina, que sempre me incentivaram a ter sonhos e buscar concretizá-los. Mesmo nos momentos mais adversos minha mãe foi categórica: “aqui em casa, educação é prioridade!”. Meus pais me educaram para os valores humanos mais profundos de solidariedade e justiça. Muitas vezes sacrificaram-se para que eu pudesse cursar uma graduação e galgar passos maiores. Agradeço a minha irmã Giullie, que compartilhou alegrias e angústias desses dois anos tão importantes das nossas vidas, enquanto finalizava sua graduação tão sonhada, proporcionou-me o suporte emocional que me fortaleceu e incentivou.

Agradeço profundamente a Berna Silva, que me apoiou incondicionalmente, teve imensa paciência, e, constantemente, me fez acreditar que era possível, com seu afeto, cumplicidade e companheirismo. Agradeço a querida Ana Paula Costiuk, e com todo o amor, a minha afilhada Gabí Saks, que teve enorme compreensão para com as ausências da madrinha nesses dois anos.

Às educadoras da família, tias Iramir Lutz, Emília Gomes e Célia Gomes, madrinha Esther Falbot, e a querida Marlene Lara, um “obrigada!” especial, pois foram inspiração para mim desde a infância, atuando sempre na Rede Pública de Ensino são grandes exemplos. Ao tio Antônio, tia Jace, Aline e Davi, o agradecimento pelo apoio constante e por compreenderem minhas ausências. Agradeço aos demais familiares, pela torcida e pelo carinho.

Agradeço profundamente a minha orientadora, professora Maria Auxiliadora Schmidt, a Dolinha, pelas orientações sempre assertivas, por suas aulas inspiradoras, por abrir sua casa e biblioteca pessoal sempre que necessário, e, especialmente por me contagiar com sua vitalidade, com sua esperança na educação, com seu entusiasmo acerca de um ensino de História transformador e emancipatório. A professora Dolinha é o maior exemplo de acolhimento e respeito para com professores/as da escola básica, aspecto que me emociona e me mantém firme na minha profissão.

Aos professores Marcelo Fronza e Geyso Germinari, que participaram da banca de qualificação desta dissertação e com seu conhecimento e generosidade

foram fundamentais para o desenvolvimento da investigação. A professora Isabel Barca, pelas contribuições para a conclusão deste trabalho.

A professora Tânia Braga, por seu entusiasmo para com a educação pública, e pelo afeto dispensado para com os mestrandos durante os semestres de Seminários de Pesquisa. Ao Edilson Chaves, o adorável professor que consolidou minha paixão pela História e minha certeza na escolha da profissão. Aos caros colegas do LAPEDUH, Lucas, Andressa, Thiago Divardim, Thiago Sanches, André, Éder, Geraldo, Solange, João, Claudia, Lidiane, Adriane, Rita, Rosi Gevaerd, Rosa, Jucilmara, Cris Ribas, e outros que fazem o possível para aliar o conhecimento acadêmico do Grupo da Educação Histórica à sua experiência cotidiana como professores/as da escola básica.

Agradecimento também a Giseli Reibhen e Lucimara Rosa, pelo apoio constante, pela amizade profunda e pela alegria nas manhãs de trabalho. Ao caro Jackson Marques, pelo incentivo para que eu galgasse o mestrado. Aos queridos Thiago Divardim e Andressa Garcia um agradecimento especial pela amizade, confiança e disponibilidade em ajudar sempre. A Lucilene Soares, amiga querida, corajosa, companheira de ideias, valores e esperança. A Claudia Caraméz, pelo companheirismo e aventura em terras catalãs pela primeira vez.

Não posso deixar de mencionar educandos/as para os quais lecionei nesse período de mestrado, pois, sem dúvida, eles também foram inspiração para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários/as da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, sempre solícitos.

A CAPES, pela bolsa concedida para a concretização desta pesquisa.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho analisa as propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. A questão de partida para esta investigação, portanto, é identificar de que forma as propostas curriculares para o Ensino Médio fundamentam a problemática do tempo histórico. Este trabalho se insere no campo teórico da Educação Histórica. Assim, para responder as questões propostas foram utilizadas as teorias do historiador alemão Rüsen (2001; 2006, 2010; 2012; 2013), que se aprofundou no estudo da aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. Para o desenvolvimento da investigação foi realizada pesquisa documental, cujos objetos de análise são os principais documentos estruturadores do Ensino Médio no Brasil, sendo: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999; PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2008. A abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a análise de conteúdo, sob a perspectiva de Franco (2005). Serviram também como referencial teórico os pensamentos de Pais (1999; 2003), Nunes (2002), Schmidt (2002; 2004; 2009; 2011; 2013), Lopes (2002) e Nadai (1993). Esta pesquisa indica que os principais documentos norteadores da aprendizagem de História no Ensino Médio não constituem reflexão sobre a construção da consciência histórica, e, os mesmos apresentam uma noção de tempo histórico referenciada na teoria de Fernand Braudel, sendo que os três tipos duração (curta, média e longa) são defendidos como as formas mais consistentes de “apreensão do tempo histórico”.

Palavras-Chaves: Propostas Curriculares, Ensino Médio, juventude, tempo histórico.

ABSTRACT

This work analyzes the curricular proposals for the high school in Brazil. The start question for this investigation, therefore, is to identify in which way the curricular proposals for the high school substantiates the historical time issue. This work gets into the theoretical field of the history education. So, in response to the proposal question it was used theories from the German historian Rüsen (2001; 2006; 2010; 2012; 2013), which deepened himself in the study of the history learning from the perspective of the elaboration of historical consciousness. For developing the investigation it was realized a documental research, whose object of analysis were the main structuring legal documents of high school in Brazil, nominated: National Curricular Parameters for high school (PCNEM), 1999; PCN+: High School – complementary education orientations to National Curricular Parameters, 2002; Curricular orientations for high school – Humans Sciences and its technologies, 2008. The methodology approach used to develop the research was the content analysis, under the Franco's perspective (2005). Also use as reference the theoretical thoughts of Pais (1999; 2003), Nunes (2002), Schmidt (2002; 2004; 2009; 2011; 2013), Alice Lopes (2002) and Nadai (1993). This research indicates that the principal guide documents of the history learning in high school doesn't constitute reflections about the construction of historical consciousness, and, the same presents a notion of historical time referenced in the Fernand Braudel theory, being that the three types of duration (short, medium and long) are defended as the most consistent way of "Historical time apprehension".

Key-words: Curricular proposal, High School, Youth, Historical time

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

PCN – Parâmetro Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RDA – República Democrática Alemã

RFA – República Federal da Alemanha

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OS JOVENS E A RELAÇÃO PASSADO, PRESENTE E FUTURO: QUESTÕES E DEBATES	21
2.1JOVENS E O ENSINO MÉDIO	21
2.2 JOVENS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	23
2.3 JOVENS E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	33
3 A QUESTÃO DA TEMPORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA	37
3.1 TEMPORALIDADE E APRENDIZAGEM NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	37
3.2 TEMPORALIDADE E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA	46
3.2.1 Estudo exploratório: Ideias históricas dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em Curitiba/PR	55
3.3 A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A ORIENTAÇÃO TEMPORAL ..	59
4 PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TEMPORALIDADE E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS	63
4.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	63
4.2 O LUGAR DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (DCNEM)	68
4.3 O PERCURSO DA PESQUISA	74
4.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA, TEMPO HISTÓRICO E SENTIDO DO PASSADO NO CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO	77
4.4.1 O conceito de aprendizagem histórica presente nas propostas curriculares para o Ensino Médio	78
4.4.2 O conceito de tempo histórico presente nas propostas norteadoras do Ensino Médio	83
4.4.3 O sentido do passado defendido nas propostas curriculares para o Ensino Médio	84

4.5	CONCEITOS HISTÓRICOS APRESENTADOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	86
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	100
	ANEXOS	108

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa as propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, no período de 1999 a 2008, compreende os currículos como elementos da cultura escolar, e, considera, portanto, que os conceitos presentes nos mesmos esboçam visões de mundo específicas, sobretudo no que se refere aos objetivos da aprendizagem dos conteúdos de História e de seus conceitos estruturantes. No recorte privilegiado neste trabalho, buscou-se compreender especialmente a forma como essas propostas curriculares para o Ensino Médio tratam o conceito de “tempo histórico”, no sentido de observar o significado para os jovens que frequentam esse nível de ensino.

Entende-se que o Ensino Médio se destina à juventude, ou seja, os jovens são os sujeitos centrais no processo de ensino e aprendizagem dos anos finais da Educação Básica. O termo juventude possui diversos sentidos, e, neste trabalho, será considerada a perspectiva de Pais (2003). Para ele, deve-se olhar para a juventude e compreendê-la na sua diversidade e não apenas apreender a sua aparente unidade.

A justificativa para a escolha desse tema refere-se à minha experiência como professora de História na Rede Pública Estadual do Paraná, em Curitiba, atuando no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, desde o ano 2005. Nesse percurso de trabalho, surgiram indagações relacionadas à aprendizagem da História, à sua finalidade, aos seus usos e, sobretudo à sua relevância na vida prática dos estudantes.

Tais questionamentos se acentuaram a partir do meu contato com o Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica, o LAPEDUH, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cujo trabalho desenvolvido busca reconhecer intelectualmente o professor, visando diminuir a distância entre o meio acadêmico e a escola básica, ou seja, procura aproximar a reflexão teórica e a ação pedagógica.

No LAPEDUH me aproximei da corrente teórica Educação Histórica, que reflete acerca da consciência histórica de crianças, jovens e professores, considerando suas ideias prévias e dando voz aos mesmos. A minha aproximação e crescente interesse por essa corrente teórica justifica-se, em grande parte, pelo seu aspecto “humanista” defendido pelo filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen.

Sobre esse aspecto destaco do pensamento de Peres (2010):

O humanismo real de Rüsen consiste na possibilidade de decisão racional dos indivíduos diante da vida. Elimina-se a razão teórica e, com Kant, afirma-se a primazia da razão prática; o próprio termo *razão* pode ser substituído, dando lugar ao termo *pensamento*, como momento intelectual da práxis humana no cotidiano do tempo presente (PERES, 2010, p. 210).

A respeito dessa “razão” destacada por Peres (2010), acrescenta-se a afirmativa de Rüsen (2010d, p. 124) de que os conteúdos da memória histórica são utilizados para a orientação temporal e para o autoentendimento dos sujeitos, ressaltando que isso caracteriza o processo de “humanização” que, para Rüsen, constitui aspectos como “a supressão da necessidade, do sofrimento, da dor, da opressão e da exploração; a libertação dos sujeitos para a autonomia; a elaboração de padrões racionais de argumentação [...]”.

À medida que me aproximei da corrente da Consciência Histórica me identifiquei com esse humanismo presente na teoria de Jörn Rüsen, e essa assimilação ocorreu especialmente em função das minhas escolhas profissionais, desde a opção por cursar a graduação Licenciatura em História até a predileção por exercer minhas atividades profissionais em escolas públicas.

Essa última escolha se delineou ainda no período da graduação, quando minha expectativa acerca do “ensinar História” encontrava nas teorias do pensador Paulo Freire uma perspectiva de efetivar um trabalho que propiciasse a construção de um pensamento crítico nos estudantes. Nesse sentido, compartilho das ideias de Freire (2002): “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.” (FREIRE, 2002, p. 115).

Desde o ano 2005 leciono para estudantes do Ensino Fundamental e Médio, em um colégio da Rede Pública Estadual, na periferia de Curitiba/PR. Nesse percurso de trabalho meu objetivo principal foi sensibilizar os alunos, cotidianamente, para o aprendizado da História, para a importância de cada sujeito nos processos de transformação social e para o enfrentamento aos preconceitos e injustiças existentes.

Desse modo, encontrei na teoria da Consciência Histórica uma possibilidade legítima de continuar exercendo minha profissão com ações que viabilizem a

complexidade das ideias históricas dos estudantes e que, dentro desse processo, seja possível a construção de uma racionalidade acerca dessas ações.

Enquanto professora, tenho que lidar com problemas e necessidades próprias do ensino de História, e as pesquisas em Educação Histórica tratam dessas especificidades. As análises já realizadas nessa área enfatizam a percepção de que a formação da consciência histórica se dá a partir da valorização das ideias dos alunos, do trabalho com documentos históricos e, sobretudo, da construção de narrativas históricas pelos estudantes.

A partir da aproximação do Grupo de Discussões do LAPEDUH, e do contato com o arcabouço teórico de Jörn Rüsen me interessei pelas pesquisas relacionadas à significância dos conteúdos substantivos estudados em História. E já cursando o mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, realizei uma breve investigação¹ sobre os conteúdos substantivos propostos em uma coleção de livros didáticos de História para o Ensino Médio.

Com esse trabalho, percebeu-se que o livro didático pesquisado seguia as orientações expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), especialmente no que se refere às “competências” e “habilidades”, que são enfatizadas no documento como essenciais à aprendizagem dos estudantes.

Algumas dessas competências referem-se à capacidade de argumentar, analisar, associar, relacionar, criticar, comparar, descrever, explicar, entre outras habilidades instrumentais e competências gerais da ciência. Não se abordam questões relacionadas à competência do pensamento histórico.

No entanto, acredita-se que para uma aprendizagem emancipadora, que propicie a construção do pensamento histórico dos sujeitos, é necessário o desenvolvimento da capacidade de “narrar historicamente”, pois somente dessa forma os estudantes aprendem a problematizar seu mundo e o mundo exterior, relacionando passado, presente e futuro.

Na perspectiva de Rüsen:

Narrar significa, então, descrever intuitivamente a sequência de acontecimentos temporais concretos em seu contexto de sentido, próprio, imediato. Narrar é aqui entendido como o oposto de todas as formas

¹ A investigação foi orientada pela professora Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, e discutiu a problemática das “competências” propostas nos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil. O referencial teórico principal utilizado baseou-se em RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W & A Editores, 2012.

discursivas de educação; a racionalidade contra o emocional, o imediatismo contra o distanciamento, concretude e abstração, memória viva contra o raciocínio pálido. (RÜSEN, 2012, p. 34)

As reflexões sobre o modo como o referido livro didático adotou as prescrições do PCNEM direcionou a pesquisa a esse documento e aos que foram publicados posteriormente, complementando-o, pois se percebeu o efeito significativo dessas Diretrizes Curriculares sobre a produção dos livros didáticos, sobre a construção de processos avaliativos e seus desdobramentos na aprendizagem dos jovens estudantes do Ensino Médio. Desses documentos norteadores para o ensino de História no Brasil, optei por investigar o conceito de temporalidade proposto nos mesmos.

Para a construção deste trabalho propus um diálogo com Jörn Rüsen, que se aprofundou no estudo da aprendizagem da História a partir da perspectiva da formação da consciência histórica. Nesta pesquisa, os jovens são compreendidos do ponto de vista das especificidades da cultura juvenil, e considerados sujeitos que atribuem sentido à História.

Com base nesse pensamento e nas reflexões suscitadas a partir das aulas de Educação Histórica construiu-se a seguinte problemática:

Quais as possibilidades e os limites das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em relação à temporalidade, tendo em vista a contribuição da História para a vida prática dos jovens?

A partir dessa questão norteadora, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Investigar a relação do ensino de História no Ensino Médio com a natureza dos sujeitos que o constituem;
- Analisar concepções de apreensão do tempo para o ensino e aprendizagem da História;
- Analisar a questão da temporalidade nas propostas curriculares para o Ensino Médio;

Para responder a questão proposta efetivou-se uma investigação qualitativa, sendo utilizada como procedimento metodológico a pesquisa documental, cujos objetos de análise são os documentos estruturadores do Ensino Médio no Brasil, sendo:

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999;

PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002;

Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2008;

Esta investigação pautou-se nos princípios da pesquisa qualitativa de Flick (2004). O aporte teórico metodológico escolhido foi o estudo de um caso: os documentos nacionais do Ensino Médio para História, baseando-se na análise de conteúdo. A estratégia metodológica utilizada para análise dos referidos documentos, portanto, foi a análise de conteúdo de Franco (2005). Para a autora:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...]. (FRANCO, 2005, p. 13).

Este trabalho constitui-se em quatro partes, **no segundo capítulo** são abordadas investigações no campo da Educação Histórica, relacionadas à aprendizagem histórica de jovens estudantes do Ensino Médio. Para a reflexão acerca dos conceitos de juventude utilizou-se especialmente as ideias de Pais (1999, 2003). Para ele:

A juventude tanto pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida, principalmente definida em termos etários, como também pode ser tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes entre si. (PAIS, 2003, p. 44)

Desse modo, buscou-se refletir sobre as complexidades que envolvem a “juventude” e a “cultura juvenil”. Para isso, utilizou-se também as pesquisas de Germinari (2010) e Lourençato (2012) que investigaram o conhecimento histórico de jovens estudantes do Ensino Médio.

Apresentam-se também nesse capítulo, reflexões sobre a aprendizagem histórica sob a perspectiva teórica de Rüsen (2001, 2010a, 2012), bem como as contribuições de Schmidt (2011b), que pesquisa os jovens sob a perspectiva da Didática da História no âmbito do LAPEDUH/UFPR.

No terceiro capítulo são expostas reflexões sobre a trajetória das concepções de aprendizagem na constituição da História como disciplina escolar no Brasil, referenciadas em Schmidt (2008). Foram consideradas as contribuições de Chesneaux (1995) e Nadai (1993), que pontuam acerca da influência francesa, predominante no Brasil no período da constituição da História como disciplina escolar, valorizando o ensino baseado na divisão quadripartite da História, marcado pela estrutura cronológica e eurocêntrica.

São apresentadas também ideias de professores acerca do passado, para essas reflexões foram consideradas as ideias de Santos (2013) em seu trabalho “A significância do passado para professores de História”, no qual investigou as ideias históricas de professores do Ensino Médio, em Curitiba/PR.

Além disso, foram retomados aspectos sobre a narrativa histórica, referenciados em Gevaerd (2009), com os argumentos de que a narrativa é uma maneira de ensinar e aprender História. E, por fim, discute-se a respeito do sentido do passado e do horizonte de expectativa, referenciados em Rüsen (2006; 2010a, 2010b, 2010d) e em Koselleck (2006).

No quarto capítulo são analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil, ressaltando suas características principais. Parte-se da ideia de que as propostas curriculares são fontes relevantes para a compreensão da aprendizagem em História, faz-se necessário, portanto, entender quais são as suas correntes teóricas principais, e quais foram as suas influências mais marcantes.

Muitos professores/as, ao longo de seu exercício profissional, refletem sobre as funções e os usos da História, muitos desses questionamentos partem dos próprios estudantes. No caso dos jovens do Ensino Médio, muitos deles afirmam que aprender os conteúdos históricos é fundamental para a aprovação em processos seletivos de vestibulares ou para a obtenção de uma nota alta no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em função dessas avaliações, e, sobretudo, dos seus resultados em números, os próprios currículos (e formas de ensinar) ficam limitados, privilegiando um conhecimento generalizado, prejudicando as especificidades de cada disciplina, e, comprometendo a superação das carências de orientação temporal específicas dos jovens.

Sobre esse assunto, são relevantes os pensamentos de Schmidt (2013), que em texto apresentado no Congresso Internacional Jornadas Internacionais de

Educação Histórica, em Barcelona, enfatiza que as DCNEM não apresentam uma concepção de cognição histórica situada na ciência da História, e da mesma forma, não consideram um aspecto fundamental que a “aprendizagem histórica tem por pressuposto a atribuição de significados e sentidos pelos sujeitos à relação passado, presente e futuro, bem como a sua relação com a vida prática na perspectiva da práxis.” (SCHMIDT, 2013, p. 1)

São também apresentadas reflexões acerca do conceito de “tempo histórico” presente nas propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, pois se entende que essa categoria é fundamental para a formação da consciência histórica. Segundo Rüsen (2001, p. 30) “o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado”.

Nesse sentido, Melluci (1996) também relaciona a questão do tempo à experiência dos sujeitos, nesse caso, destacando o jovem como protagonista nos processos de transformação social:

[...] Tempo é uma das categorias básicas através da qual nós construímos nossa experiência. Hoje, o tempo se torna uma questão-chave nos conflitos sociais e na mudança social. A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos. (MELLUCI, 1996, p. 7-8)

Ademais, buscou-se perceber como as propostas curriculares para o Ensino Médio apresentam uma perspectiva de temporalidade e em que perspectiva histórica se baseiam. Sobre essa problemática foram consideradas especialmente as teorias de Reis (2000), que discorre sobre as inovações historiográficas, focalizando as relações entre tempo histórico e conhecimento histórico. E os pensamentos de Lopes (2003), delineados em seu texto “Um tempo para a história”. Buscou-se ainda estabelecer relações entre essas propostas (DCNEM) e as possibilidades do ensino de História para a formação da consciência histórica dos jovens.

2 OS JOVENS E A RELAÇÃO PASSADO, PRESENTE E FUTURO: QUESTÕES E DEBATES

O Ensino Médio no Brasil constitui-se, em geral, de jovens entre quinze e dezessete anos, fazendo-se necessário, então, investigar os diversos conceitos de juventude e o modo como se efetiva a sua aprendizagem histórica, especialmente no que se refere à apreensão das noções de temporalidade.

Este capítulo, portanto, estrutura-se a partir das pesquisas na área da consciência histórica, especialmente as investigações acerca do pensamento histórico de jovens estudantes do Ensino Médio. Num primeiro momento, buscou-se refletir sobre as complexidades que envolvem a “juventude” e a “cultura juvenil”. Para isso, referenciou-se em Pais (1999, 2003) e Hobsbawm (1995).

Foram utilizadas também contribuições de Germinari (2010), que teorizou sobre o campo da consciência histórica, e privilegiou em sua investigação, esses jovens estudantes. Destacaram-se ainda as perspectivas de Lourençato (2012) que pesquisou o conhecimento histórico de jovens estudantes do Ensino Médio em Londrina/Pr.

E, por fim, refletiu-se acerca da aprendizagem histórica sob a perspectiva teórica de Rüsen (2001, 2010a, 2012), bem como as contribuições de Schmidt (2011b), que pesquisa os jovens sob a perspectiva da Didática da História no âmbito do LAPEDUH/UFPR.

2.1 JOVENS E O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é uma das modalidades da Educação Básica brasileira, e na última década o número de estudantes matriculados nessa etapa educacional aumentou significativamente. Na atualidade, enfatiza-se cada vez mais a necessidade de “concluir os estudos” para ascender socialmente, para ter-se qualidade de vida, ou mesmo para suprir aspectos básicos necessários à sobrevivência, devido a desigualdade e a exclusão social existentes no país.

Para muitos jovens, “concluir os estudos” significa finalizar o Ensino Médio, pois, realizar um curso superior no Brasil ainda é privilégio reservado a poucos que conseguem passar no vestibular de uma universidade pública ou para aqueles que possuem condições financeiras para cursar uma graduação em uma instituição privada. Além disso, o acesso à pós-graduação é ainda mais restrito.

Desse modo, concluir o Ensino Médio representa para inúmeros jovens uma oportunidade de acessar o mercado de trabalho mais facilmente, desempenhar atividades mais lucrativas, e conseqüentemente, tornar-se mais independente. A ideia de que a finalização dessa etapa proporciona melhores oportunidades de trabalho é muito forte entre os jovens estudantes. Esse pensamento é comumente manifestado por educadores/as, e, está presente também no discurso oficial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicadas em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 1999; e as “orientações curriculares” produzidas sequencialmente, apresentam uma concepção de que essa última etapa da educação básica deve preparar o jovem para o trabalho.

Essa concepção expressa-se na ênfase que os documentos imprimem à aprendizagem baseada na aquisição de competências e habilidades necessárias para a adequação dos sujeitos à sociedade contemporânea, especialmente para sua integração no mercado de trabalho. No texto “Bases Legais” dos PCNEM/99, que explicita a inclusão do Ensino Médio como etapa da educação básica, ressaltam-se as seguintes finalidades para essa modalidade de ensino:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
 - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
 - o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.
- (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 10)

As propostas curriculares apresentam as finalidades do Ensino Médio voltadas para o que consideram como necessidades dos jovens. No entanto, os

textos essenciais dos documentos não se ocupam em identificar o “jovem” na sua especificidade.

O segundo parágrafo do texto de “apresentação” dos PCNEM/99 expõe o seguinte:

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p.4)

“Inserir o jovem na vida adulta”, mediante um currículo flexível, que não seja baseado no acúmulo excessivo de informações, mas no desenvolvimento de competências, que privilegie a contextualização e a interdisciplinaridade são pretensões difundidas nos documentos norteadores do Ensino Médio. Contudo, nesses textos não se apresenta nenhuma discussão acerca do que é ser “jovem”, da condição juvenil ou de como essa fase da vida pode ser contemplada em conteúdos curriculares.

As propostas utilizam a expressão “jovem”, argumentando que os documentos foram construídos para eles. Os documentos propõem atividades por disciplina. No entanto, a concepção da pedagogia das competências permanece como fundamentação nestes documentos. Eles também não evidenciam uma compreensão histórica e sociológica da juventude, não se discutindo o modo como as culturas juvenis, tão peculiares, influenciam nessa transição para a vida adulta.

2.2 JOVENS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Existem diferentes conceitos de juventude e o senso comum, em geral, imprime a essa fase dois perfis opostos: como um período de instabilidade e irresponsabilidade por um lado, e num outro extremo, como um grupo dotado de vigor e inspiração, capaz de transformar a sociedade. Muitos campos de investigação já se debruçaram sobre esse tema, tais como a Psicologia e a Sociologia, também na área da Educação, muitos pesquisadores têm voltado suas pesquisas para esses sujeitos.

Na corrente teórica da Educação Histórica os jovens também têm ocupado espaço. Como afirma Germinari (2010), o estudo da consciência histórica de jovens teve início no continente europeu. O autor (2010) assinala que essas investigações iniciaram na Alemanha, precisamente no contexto da unificação entre a República Democrática Alemã (RDA) e a República Federal da Alemanha (RFA).

Para ele (2010, p. 29-30), com o processo de reunificação dos dois países, concluiu-se que a História da Alemanha Oriental tendia ao desaparecimento, pois essa seguiria, a partir daquele momento, os pressupostos políticos da Alemanha Ocidental capitalista.

Germinari (2010) explicita que esse aspecto influenciou profundamente a aprendizagem de História na região, que antes da reunificação, possuía formas de ensino e aprendizagem diferentes, decorrentes dos sistemas ideológicos opostos, capitalista e socialista. E com o processo de reunificação, educadores tiveram que repensar práticas e processos pedagógicos.

Com relação a isso, o pesquisador acrescenta:

Nesse contexto, a formação de professores de História também era diferente. Na Alemanha oriental a formação era essencialmente voltada à pedagogia, com foco especial na parte instrumental do ensino. Os chamados “metódicos da história” discutiam questões de métodos de ensino, psicologia da aprendizagem e desenvolvimento das classes sociais. Além disso, mantinham permanente relação com os professores na escola, uma vez que também eram responsáveis pela formação continuada dos professores. Por outro lado, a Alemanha Ocidental privilegiou formação histórica dos seus professores (GERMINARI, 2010, p. 30-31).

Nesse sentido, Germinari (2010) pontua que a categoria consciência histórica, referenciada no pesquisador Jörn Rüsen, foi apropriada a partir da reflexão acerca da formação histórica dos estudantes alemães. É importante considerar que “consciência histórica” é compreendida como “relação estrutural entre passado, presente e futuro.” (GERMINARI, 2010, p. 32). O pesquisador ainda realça que:

Nessa perspectiva, a formação da consciência histórica não se produz unicamente na escola, mas também em outros espaços da sociedade. Nessa perspectiva, a didática da história, como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem de história expandiu-se para novos lugares, como os museus, arquivos, mídias (literatura, televisão, cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos. (GERMINARI, 2010, p. 32)

A partir dessas constatações, as investigações nesse campo se intensificaram, com estudos empíricos que buscavam compreender a consciência histórica de estudantes e de educadores/as alemães, e, posteriormente, pesquisas baseadas nessa matriz interpretativa foram efetivadas em outros países.

O mesmo autor (2010, p. 33) destaca o projeto Youth and History, sob coordenação de Magne Angvik e de Bodo von Borries, que pesquisou a consciência histórica de jovens e educadores/as de 25 países da Europa, além de Israel, Palestina e Turquia. Essa investigação foi bastante ampla, tendo 32.000 respondentes, que expuseram suas ideias acerca da História nos mais variados aspectos e categorias, tais como a importância do estudo dessa disciplina, questões relacionadas à cronologia, temporalidade, fatos, personagens, nacionalidade, colonização, e inúmeros outros temas.

Germinari (2010) baseado em Barca (2007, p. 117) aponta que a partir do projeto Youth and History foi possível compreender que a consciência histórica dos jovens pesquisados refletiu a mentalidade cultural dos mesmos, isto é, a forma como os jovens relacionaram passado, presente e futuro depende do contexto cultural no qual estavam inseridos.

Para tratar da problemática entre cultura e consciência histórica, e a relação dessas com a identidade histórica, Germinari referencia-se em Rüsen (2001) e Pais (1999), que coordenou a pesquisa Youth and History em Portugal, onde aproximadamente 1200 estudantes do 9º ano participaram da investigação. O autor apresentou os resultados desse trabalho no livro “Consciência história e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu” (GERMINARI, 2010, p. 36).

A presente pesquisa também é referenciada em Pais (1999) e, em especial, no seu trabalho “Culturas Juvenis” (PAIS, 2003), no qual discorre sobre as correntes teóricas da sociologia da juventude, e se volta, sobretudo, para a transição dos jovens para a vida adulta. O autor (1999), focalizou aspectos como lazer, sociabilidade, escola, trabalho, projetos e relacionamentos.

Para isso, Pais (2003) desenvolveu uma investigação empírica, com jovens da Grande Lisboa, em Portugal, pertencentes a três meios sociais distintos. O autor esclarece que é comum os jovens serem representados como pertencentes a uma cultura juvenil única. Para ele, no entanto, é imprescindível explorar as diferenças sociais existentes entre os jovens, além de refletir sobre as similaridades existentes.

Segundo o autor (2003), a juventude é, muitas vezes, compreendida como uma fase da vida marcada por instabilidades e frequentemente relacionada a problemas sociais, um dos quais motivados pela dificuldade do jovem estabelecer-se no mundo do trabalho, o que ocasiona uma série de outros problemas, como a dificuldade de acesso a moradias, falta de participação social, delinquência, entre outros.

Pais (2003) afirma que, apesar dos adolescentes e jovens sempre terem existido, quando se pensa no processo biológico universal, “a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase de vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objecto de consciência social” (PAIS, 2003, p. 39). O mesmo autor salienta que a noção de juventude foi estabelecida à medida que os problemas sociais decorrentes do prolongamento dos tempos de passagem da infância para a vida adulta se intensificavam.

A juventude vista como problema social é uma versão que foi socialmente construída, outra variante comum é retratar a juventude como marginal e ameaçadora para a sociedade. Pais (2003) ressalta que a juventude não deve ser compreendida somente sob essas perspectivas, ou ser vista somente como uma “fase da vida”, como se pertencesse a um grupo homogêneo.

Segundo Hobsbawm (1995), ocorreram inúmeras transformações culturais em várias partes do mundo nos anos 1960 e 1970. Dentre essas mudanças, destacam-se uma nova autonomia da juventude, que passa a ser predominantemente representada como uma camada social separada. Para ele:

Embora os jovens estejam sempre mudando – uma “geração” de estudantes mal dura três ou quatro anos -, suas fileiras estão sempre sendo reabastecidas. O surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo, à vezes com menos boa vontade pelos mais velhos, à medida que iam expandir-se o espaço entre os estavam dispostos a aceitar o rótulo de “criança” e os que insistiam no de “adulto” (HOBSBAWM, 1995, p. 318)

O mesmo autor lembra que a percepção do “juvenescimento” da sociedade foi efetivada pelo *establishment* dos sujeitos mais velhos e pela indústria em geral, e a cultura juvenil “[...] tornou-se dominante nas “economias de mercado desenvolvidas”,

em parte porque representava agora uma massa concentrada de poder de compra” (HOBBSAWM, 1995, p. 320).

Um aspecto interessante enfatizado por Hobsbawm (1995) é o internacionalismo da cultura jovem do período citado, pois apesar da hegemonia cultural dos Estados Unidos na cultura popular e nos estilos de vida, os núcleos da cultura jovem ocidental apoiavam aspectos culturais originários de regiões periféricas, como de alguns países latino-americanos, e, também de países africanos, a partir da década de 1980.

De qualquer forma, para que outras compreensões de juventude sejam estabelecidas, é necessário conhecer o cotidiano dos jovens, pois, somente com essa aproximação é possível compreender as culturas juvenis nas suas heterogeneidades, sendo válido considerar que a própria definição de cultural juvenil também é uma construção social, uma representação (PAIS, 2003, p. 36).

Pais (2003) conclui que um aspecto relevante verificado na sua investigação foi o de que alguns dos jovens pesquisados se reconhecem nesses estereótipos citados. No entanto, outros ainda se diferem. Nas palavras de Pais:

Desafio com o qual nos temos de defrontar é, então, o da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea (PAIS, 2003, p. 36).

O autor ainda argumenta que as principais correntes da sociologia da juventude compreendem esse conceito a partir de dois eixos semânticos: a juventude vista “como aparente *unidade* (quando referida a uma fase da vida) e como *diversidade* (quando estão em jogo diferentes tributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)” (PAIS, 2003, p. 42).

A partir dessas assertivas, compreende-se que a necessidade de considerar as “juventudes” diversas decorre do fato desses sujeitos pertencerem a diferentes classes sociais, percorrerem trajetórias distintas, viabilizarem diferentes estratégias em relação ao futuro, ou seja, os jovens vivenciam situações sociais diferentes entre si.

A vasta pesquisa de Pais (2003) voltada para múltiplos aspectos da vida dos jovens, tais como as formas de lazer, diversão, consumo, expressão, educação, socialização, entre outros, o levou a concluir que as diferentes formas de agir desses

jovens estão na base de diferentes culturas juvenis, ressaltando suas assertivas no que se refere à diversidade.

Pais (2003) apresenta o que considera como as duas principais correntes teóricas da sociologia da juventude, a geracional e a classista. A primeira entende a juventude como “fase da vida”, baseia-se nas teorias da socialização, destaca a problemática das relações intergeracionais e a da reprodução social, valoriza, portanto, o aspecto unitário da juventude, que é analisada como uma “geração social”.

Na corrente classista, por sua vez, a reprodução social é vista como reprodução de “classes sociais”, então as culturas juvenis são sempre compreendidas como produtos de relações antagônicas de classe. “Seriam sempre “soluções de classe” a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (PAIS, 2003, p. 61). Essa corrente é mais crítica do que a anterior e vê a juventude especialmente a partir das suas culturas de resistência, que teriam sempre um significado político.

Ao referir-se a tal assunto Pais (2003) aponta a seguinte problemática:

Sem que se possa negar a capacidade explicativa, em determinados contextos de análise, das teorias “classistas” da reprodução social, a coalescência de jovens de diferentes condições sociais a valores relativamente semelhantes (a importância dada ao dinheiro, à convivialidade, à moda, à música, ao desporto, à sexualidade, etc.) é um fenômeno que a teoria das classes tem dificuldades em explicar. Por outro lado, não é certo que a *condição social* determine, entre jovens pertencentes a uma mesma classe social, uma homogeneidade cultural ou de modos de vida entre esses mesmos jovens como o fará supor o latente determinismo presente em alguns trabalhos da corrente “classista”. (PAIS, 2003, p. 63)

Com toda a complexidade do termo juventude e com todos os paradoxos que podem surgir tanto numa teoria quanto na outra, é válido voltar-se para a cultura juvenil no seu sentido amplo, considerando-a como um sistema de valores socialmente atribuídos à juventude. Esses valores podem ser aderidos por jovens de diferentes classes sociais, e essa adesão depende das diferentes trajetórias vividas por cada um segundo o seu meio social (PAIS, 2003, p. 69).

Com isso, Pais (2003) conclui que os jovens devem ser investigados a partir das suas vivências cotidianas:

Porque é quotidianamente, isto é, no curso das suas interacções, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e acção. (PAIS, 2003, p. 70)

Ao considerar a complexidade da juventude e das suas trajetórias biográficas, que compõem acontecimentos individuais e acontecimentos históricos (PAIS, 2003, p. 43), ressalta-se a necessidade de buscar compreender como são construídas propostas para os jovens se orientarem temporalmente, relacionando passado, presente e futuro. Isso porque a formação da consciência histórica é essencial para que os jovens compreendam a si mesmos e ao mundo. E também para que se entenda como se efetiva a construção das suas identidades históricas. Nesse sentido, considera-se a seguinte afirmação:

[...] o sentimento de *identidade* – entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros – aparece associado à *consciência histórica*, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo), a *consciência histórica* contribui, deste modo, para a afirmação da identidade – individual e colectiva. (PAIS, 1999, p. 1)

Como afirma Pais (1999), os indivíduos é que imprimem sentido à História. Desse modo, a investigação de propostas para a formação da consciência histórica, permite compreender como são sugeridas formas dos sujeitos lidarem com os diversos “fantasmas” do passado, entendendo-se, portanto, que as falas da História possuem múltiplos significados, e, conseqüentemente, múltiplas representações. Para Pais (1999):

São essas representações que dão sentido à História. Em causa está um método antigo que, outrora, deu nascimento à escritura e à arte. Contudo, longe de se refugiar na cópia, a representação não é repetição senão recorrência, com virtudes criativas e recreativas. É uma mediação real, incitadora, motivante. (PAIS, 1999, p. 1)

Segundo o autor (1999, p.2), “a *consciência histórica* é uma construção simbólica, do mesmo modo que a *identidade* comporta também um processo de apropriação simbólica do real”. Nessa perspectiva, entende-se que as falas da

História explicitam determinadas representações do tempo, e a partir desses aspectos, compreende-se a forma como os indivíduos se relacionam com o tempo.

A partir dessas concepções, destaca-se a necessidade de compreender como são sugeridas formas dos jovens se orientarem temporalmente. Pais (1999) enfatiza que:

Não a um passado reificado, inerte, esquecido. A consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente. E são os vestígios do passado que a fazer durar no tempo – perdurar – assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra. A História, ela própria, é um conhecimento por meio de vestígios. Ela procura o significado de um passado acabado que permanece em seus vestígios. Os vestígios são instrumentos enigmáticos através dos quais as narrativas históricas configuram o tempo e, ao mesmo tempo, as *consciências colectivas* – traços permanentes de união entre o passado e o futuro. (PAIS, 1999, p. 3)

Investigar como se forma a consciência histórica dos jovens, nas palavras de Pais (1999, p.5), significa desvelar “a forma como o passado é interpretado, como a realidade presente é entendida e vivida e, finalmente, como o futuro é configurado”. O autor reforça a necessidade de compreender a forma como esses três aspectos são articulados na e para a aprendizagem dos jovens, especialmente no que se refere aos padrões de interpretação histórica.

Em seu texto, “Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa”, Germinari (2011) evidencia como se constituiu o campo de investigação Educação Histórica. A esse respeito podem ser ressaltadas suas observações para a diferenciação entre a aprendizagem referenciada nas teorias da psicologia e a aprendizagem sob a perspectiva da Consciência Histórica:

Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa de que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica [...] (GERMINARI, 2011, p. 54).

Portando, as investigações na área da consciência histórica buscam conhecer o pensamento histórico de alunos e professores a partir da análise de suas ideias acerca da História, utilizando para isso, estudos de dados empíricos. As pesquisas nesse campo apontaram que os estudantes possuem ideias históricas adquiridas em outras instâncias sociais, anteriores à instituição escolar.

Para Barca (2001):

As crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (BARCA, 2001, p. 15).

Tais considerações evidenciam que é imprescindível que os professores valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes, como elementos experienciais da cultura juvenil, e à medida que ocorrem intervenções nas aulas de História, a partir do contato com os documentos históricos e/ou com narrativas diversas, essas ideias históricas dos estudantes tornam-se mais elaboradas e complexas.

Destaca-se também, no âmbito da Educação Histórica, a dissertação de mestrado “A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio: Uma investigação com a metodologia da Educação Histórica”, de Lidiane Lourençato (2012), realizada a partir do Laboratório de Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina, que discute a aprendizagem histórica dos estudantes do ensino médio, e busca identificar como os jovens-alunos lidam com a temporalidade, tanto na história quanto nas suas vidas práticas.

O referido trabalho aborda a perspectiva da Educação Histórica, que para a autora (2012) se fundamenta em princípios, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem de História. Lourençato reforça que esse campo de pesquisa também busca elementos para compreender a consciência histórica de estudantes e professores, entende a História como uma ciência, dotada de objetividade que, no entanto, possui diversas narrativas e perspectivas sobre o passado, e dessa forma, propicia a formação da consciência histórica (LOURENÇATO, 2012).

No referido trabalho foram discutidos temas relacionados à escola, o espaço escolar e os sujeitos escolares (estudantes do terceiro ano do ensino médio) escolhidos para a pesquisa. A autora partiu da hipótese de que esses sujeitos fazem parte de dois universos: o de jovens e o de alunos, entendendo o espaço escolar como um lugar que produz algumas características a partir do seu desenvolvimento.

Segundo Lourençato (2012) o “jovem” pode ser entendido de diversas formas, visto que é uma ideia construída cultural e socialmente. Ressaltou a importância de

compreender o contexto familiar no qual este jovem está inserido, e, também, a relação deles com o meio escolar, considerando os amigos, os professores e demais profissionais presentes na escola.

A autora (2012) analisou narrativas produzidas pelos estudantes, e verificou que a maioria deles apresentou uma consciência histórica do tipo tradicional, pois relataram o que aprenderam como se existisse uma única versão para os acontecimentos históricos estudados. No entanto, alguns alunos apresentaram consciência do tipo genética, percebendo a existência de diferentes pontos de vista sobre os acontecimentos do passado. Enfatizou, portanto, que as consciências não são estáticas, pois se intercalam umas nas outras, em momentos diferentes.

Geyso Germinari, em sua tese “A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados”, de 2010, investigou a consciência histórica de jovens estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino de Curitiba e a formação de suas identidades a partir da relação dos mesmos com a história local.

Assim como Pais (1999, 2003), Lourençato (2012) e Germinari (2010) também enfatizam a pluralidade da condição juvenil bem como a relevância dos aspectos sócio-históricos nos quais esses sujeitos se inserem.

Procura-se entender o jovem, como um sujeito sócio-histórico que vive a sua condição juvenil (o modo como sociedade moderna constitui e significa a juventude como uma idade da vida), a partir de uma pluralidade de identidades, as quais revelam as diferentes trajetórias que os jovens escolarizados experimentam com base no mais diversos contornos, como os de classe, gênero, etnia, sexualidade, nacionalidade. (GERMINARI, 2010, p. 66-67)

Em sua investigação, Germinari (2010) baseou-se na teoria da Consciência Histórica de Rüsen (2001) e argumentou que a orientação temporal, manifestada através da narrativa histórica, apresenta peculiaridades de acordo com “o quadro de referências de orientação cultural da existência humana, que incluem diferentes dimensões identitárias construídas ao longo da vida” (GERMINARI, 2010, p.158).

Segundo o pesquisador (2010, p. 158), referenciado em Rüsen (2001), a consciência histórica possui as funções de orientação temporal da vida prática externa e interna, sendo essa última denominada “identidade histórica”, que por sua vez, possibilita aos sujeitos o sentido de orientação temporal. A partir da análise das ideias históricas dos jovens pesquisados, identificou-se a presença de identidades coletivas e identidades individuais.

Nessas identidades coletivas, percebeu-se que os jovens apresentavam uma visão urbanizada e moderna da cidade (Curitiba), e essa perspectiva, de certo modo, estabeleceu-se a partir do processo de escolarização, que através de artefatos da cultura escolar, como livros didáticos utilizados no município, transmitiam uma versão oficial da cidade como modelo de urbanidade e qualidade de vida. Em número reduzido, jovens apresentaram uma visão crítica e problemática da cidade.

A partir dessas constatações, percebeu-se que o passado é compreendido de diferentes formas dependendo dos quadros de referencia cultural, como sugere Rüsen (2001). Como salienta Germinari (2010, p. 161), existe “uma tensão entre a consciência histórica e as identidades dos jovens escolarizados acerca do pertencimento à cidade”.

2.3 JOVENS E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

A aprendizagem histórica depende sempre da razão, isso não significa, contudo, que somente seja possível aprender História racionalmente “se os processos de aprendizagem histórica forem organizados como se se tratasse sempre da obtenção de competência científica” (RÜSEN, 2001, p. 49). Ao contrário, o processo mais apropriado à formação da consciência histórica é aquele que se baseia nas carências de orientação dos sujeitos, e não na especialização decorrente da cientificização da História.

Para a teoria da Consciência Histórica, o aprendizado em História serve para que o estudante aprenda a ler o mundo temporalmente, estabelecendo um regime de historicidade entre passado, presente e futuro, considerando que o passado está presente na consciência das pessoas.

Para Schmidt (2011b, p. 83), “[...] é no passado que reside a essencialidade da aprendizagem histórica – o passado como ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente”. Essa ida ao passado pode ser realizada por meio de vestígios encontrados no presente, nas palavras de Schmidt (2011b), esses fragmentos são como pontes que permitem aos sujeitos o acesso a passados específicos.

Esses passados, acessados a partir do presente, possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Schmidt (2011b, 84) expõe que, em geral, e sucintamente, o professor/a visto como competente é aquele que domina os conteúdos da História, relaciona-os ao presente, os trata com criticidade, e os apresenta aos estudantes de forma dinâmica e criativa. Como pontua Schmidt (2011b, p. 84-85):

Assim, o conteúdo histórico passa a ser um informe sobre como foi o passado representado pelos acontecimentos e o modo de pensar do professor, tais como as “explicações”, “comparações”, “interpretações”, têm mostrado um “didatização” do passado ou um passado “didatizado”, apresentado sob a forma do que se convencionou chamar “saber escolar”. (SCHMIDT, 2011b, p. 84-85)

Nessa perspectiva, o passado seria um conteúdo a ser estudado em História e legitimado pela autoridade da cultura escolar predominante em uma determinada sociedade. Segundo Rüsen (2010a, p. 79-80), o passado se torna presente através da memória, e com a compreensão do presente os sujeitos podem formar perspectivas sobre o futuro. Essa memória do passado é o que proporciona sentido à experiência do tempo, aproximando as três dimensões do tempo e cumprindo a função de orientação temporal.

Rüsen (2010a) destaca que as três dimensões da aprendizagem histórica são a experiência, a interpretação e a orientação, e essas dimensões são temas da consciência histórica e estão intimamente relacionadas. Para ele:

A aprendizagem histórica é o crescimento da experiência ganha a partir do passado humano. As operações (narrativas) da consciência histórica se tornam processos de aprendizagem quando se concentram em aumentar o conhecimento sobre o que aconteceu no passado. Para ser capaz de fazer isso, é necessário que a consciência se abra para novas experiências. (RÜSEN, 2010a, p. 85)

Rüsen (2010a) acrescenta que os acontecimentos não são históricos simplesmente porque fazem parte do passado, o que caracteriza algo existente como histórico é a “experiência”. E, essa, é fundamental para a compreensão do presente e para o estabelecimento de uma relação com o futuro. O aumento da experiência, por sua vez, transforma os padrões de interpretação, que se tornam mais complexos, imprimem significado histórico aos fatos.

Com isso, inegavelmente, as capacidades de refletir e argumentar também se modificam, tornando-se abrangentes e flexíveis. Além disso, esses modelos de interpretação decidem quais elementos da experiência histórica constituem os conteúdos da História. Para Rüsen (2010a, p. 86):

A aprendizagem histórica aumenta a competência para encontrar significado. Nesta dimensão da aprendizagem histórica o aumento da experiência e do conhecimento é transformado numa mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e de experiência do passado humano em um todo abrangente – ou seja, “uma imagem da história”. Eles dão aos fatos “significado” histórico. (RÜSEN, 2010a, p. 86)

A dimensão da orientação se relaciona com a função prática da experiência histórica significativa, ou seja, com o uso do conhecimento histórico e com o modo como essa aprendizagem, constituída de sentido, leva os sujeitos a organizarem sua vida prática, (nos processos de tempo), de forma transformadora, tanto de si mesmo quanto do seu mundo.

E para que essa função de “orientação” seja cumprida é necessário que o ato de “narrar” historicamente seja efetivado. A narrativa histórica é uma forma de explicação com uma racionalidade específica. Então, para que uma aprendizagem histórica aconteça de forma significativa é necessário voltar-se para a teoria da narrativa histórica, e, da mesma forma, para que um conteúdo substantivo ou uma experiência histórica faça sentido para os jovens estudantes é necessário que a forma narrativa de apresentação seja utilizada.

O aprendizado histórico, segundo a teoria da Consciência Histórica, pode ser definido como um processo de interpretação de experiências, orientadas no tempo, que resulta na produção de narrativas. Para compreender o que é História, portanto, é necessário recorrer à estrutura narrativa, pois o pensamento histórico se efetiva através dessa estrutura. Tais narrativas, segundo Rüsen (2010a) responderiam às necessidades da vida humana prática, constituindo a base para a formação de identidades históricas e a elaboração de decisões a serem tomadas tendo como perspectiva o futuro.

Rüsen (2012) preocupa-se ainda com a centralidade do sujeito no processo de ensino e aprendizagem de História, que é feita a partir das ações de diversos indivíduos. Nessa perspectiva, o sujeito também é tematizado, ele é o foco da aprendizagem quando se ensina História. E ele só aprende quando desenvolve, por

meio da narrativa, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele possa orientar a sua existência no fluxo do tempo.

A partir desse critério, pode-se afirmar que o sujeito que aprende não é só receptivo, mas sim construtor do seu conhecimento, então, para sensibilizar os estudantes mediante a experiência histórica é necessário utilizar a forma narrativa de apresentação. O autor (2012, p. 37) ressalta que:

A teoria da história opera com a noção de narrativa. Isso denota a estrutura formal do conhecimento histórico, e considera 'narrar' como o processo na consciência humana em que esta estrutura é formada. (RÜSEN, 2012, p. 37).

Dessa maneira, para a teoria da Consciência Histórica, a competência narrativa deve ser o principal objetivo da aprendizagem histórica, e essas narrativas históricas em sala de aula devem caracterizar-se pela multiperspectividade. A partir da narrativa a consciência humana é constituída de consciência histórica, e, a História, da mesma forma, é formada como o conteúdo dessa consciência (RÜSEN, 2012, p. 37).

3 A QUESTÃO DA TEMPORALIDADE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

No início deste capítulo são apresentadas reflexões sobre a trajetória das concepções de aprendizagem na constituição da História como disciplina escolar no Brasil, referenciadas em Schmidt (2008), que destaca perspectivas relacionadas à aquisição da temporalidade: a teoria de Jonathas Serrano, relacionando temporalidade com aprendizagem do relevo histórico; a aprendizagem a partir do presente e a aprendizagem como aquisição do conceito de tempo.

São expostas também características da constituição da História como disciplina escolar no Brasil, sob influência francesa, com o ensino baseado na divisão quadripartite da História, marcado pela estrutura cronológica e eurocêntrica. Para tratar desses aspectos foram consideradas as contribuições de Chesneaux (1995) e Nadai (1993).

Foram também delineadas ideias de professores/as acerca do passado. Para isso, foram utilizados os pensamentos de Santos (2013) em seu trabalho “A significância do passado para professores de História”, que investigou as ideias históricas de professores do Ensino Médio, em Curitiba/PR.

São retomados alguns aspectos sobre a narrativa histórica, referenciado em Gevaerd (2009), com os argumentos de que a narrativa é uma maneira de ensinar e aprender História. E, por fim, discute-se acerca do sentido do passado e do horizonte de expectativa, a partir das contribuições de Rüsen (2006, 2010a, 2010b, 2010d) e de Koselleck (2006).

3.1 TEMPORALIDADE E APRENDIZAGEM NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA ESCOLAR: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Schmidt (2008) aponta a trajetória das concepções de aprendizagem na constituição da História como disciplina escolar no Brasil, destacando, principalmente, três aspectos relacionados à aquisição da temporalidade: a perspectiva defendida por Jonathas Serrano, relacionando temporalidade com

aprendizagem do relevo histórico; a aprendizagem a partir do presente e a aprendizagem como aquisição do conceito de tempo.

A perspectiva de aprendizagem histórica realizando o “relevo histórico”, segundo Schmidt (2008), foi criada por Serrano, nas suas obras destinadas à orientação de educadores da escola primária e secundária. Para o autor (1935, p. 51 apud SCHMIDT, 2008, p. 13):

O principal é habilitar o aluno a distinguir o principal e o acessório, o indispensável e o supérfluo, o que importa reter na memória e o que pode ficar de lado sem prejuízo para o conhecimento exato da época ou do fato estudado. (SERRANO, 1935, p. 51 apud SCHMIDT, 2008, p. 13)

A aprendizagem a partir da apreensão do relevo histórico possibilitaria ao educando o conhecimento do passado e a reconstituição dos fatos “sem interferência de credos políticos ou religiosos, apreciando a obra de formação e desenvolvimento do meio a que pertence” (SCHMIDT, 2008, p. 13).

Schmidt (2008) pontua que as formas de aprendizagem apontadas por Serrano (1935), baseiam-se na psicologia, e uma dessas formas sugere a aprendizagem por meio de quadros sinópticos, que proporcionariam uma visão de conjunto, e, permitiriam a reflexão. Outras formas incluem a aprendizagem por meio da leitura e repetição em voz alta, e ainda a cópia do que seria essencial no conteúdo estudado.

A aprendizagem por meio do relevo histórico, para Serrano (1935), teria início nas séries iniciais do Ensino Fundamental e seria gradativa, para que o educando aprendesse a diferenciar o certo, o provável e o possível (SCHMIDT, 2008, p. 14). Dessa forma, das séries iniciais até a quinta série, os estudantes apreenderiam, sequencialmente, as noções de século, os nomes dos indivíduos célebres, as datas históricas mais importantes, as causas e consequências dos fatos, entre outros.

Como afirma Schmidt (2008),

A aprendizagem da temporalidade ocorreria pela apreensão da noção de sequência na série de acontecimentos e na irreversibilidade do tempo, e também pela noção de causalidade com a qual o aluno aprenderia a distinguir as causas determinantes e ocasionais, bem como a confiança no progresso. (SCHMIDT, 2008, p. 14)

Já na escola secundária, os estudantes aprenderiam a “raciocinar, comparar, investigar as causas, apreciar as consequências, sentir o valor maior ou menor de

tal fato e da ação dos personagens” (SCHMIDT, 2008, p. 14), o que leva o aluno a sentir o relevo histórico, tendo como base a aprendizagem pelos sentidos, e, para isso, seriam necessárias condições objetivas, com a utilização de recursos tais como mapas, gravuras, quadros históricos, jornais, revistas, entre outros. Entretanto, a aprendizagem só se efetivaria com a participação e criticidade dos estudantes.

A aprendizagem histórica a partir do presente, aspecto defendido por Castro (1952), baseia-se nas teorias de Dewey (1936), que pontua acerca da necessidade de considerar o ponto de vista dos estudantes. Segundo essa perspectiva, o princípio para o ensino e aprendizagem da História é a experiência do aluno, sua vida cotidiana, partindo sempre de situações e problemas atuais (SCHMIDT, 2008).

Segundo Schmidt (2008), a preocupação com a relação entre a aprendizagem do conceito de tempo histórico e o nível cognitivo dos estudantes foi evidenciada por Leite (1969), que critica a aprendizagem fundamentada nas cronologias e memorizações, descoladas do presente dos estudantes.

Para Leite (1969, apud SCHMIDT, 2008, p. 17) a aprendizagem gradativa das noções temporais seria pertinente, pois, para ela, a criança consegue se orientar no tempo a partir dos nove anos de idade. Ressalta-se, entretanto, que isso seria possível considerando o tempo do passado próximo. Desse modo, a criança apreenderia a temporalidade e se interessaria pela duração das coisas. Isso, entretanto, dependeria do amadurecimento da criança e frequente exercício. Tais ideias referenciavam-se na psicologia cognitiva. Schmidt (2008, p. 17), sintetiza as ideias de Leite (1969) da seguinte forma:

Uma aprendizagem da história significativa para as crianças é aquela capaz de ampliar a sua percepção do presente, pelo conhecimento do passado, bem como acrescentar à sua memória individual uma memória coletiva. Para que isso ocorra, é preciso conhecer e levar em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos, seus interesses, suas necessidades de ação e seu gosto por coleções e rituais. (SCHMIDT, 2008, p. 17)

A crítica de Leite (1969) à memorização e à aprendizagem baseada somente na História política é veemente, e a autora enfatiza a relevância de se aprender a História do local para o global, iniciando os estudos com a História dos próprios alunos e da classe, e então, gradativamente, incluir a História dos antepassados.

E no caso da História do Brasil, os assuntos deveriam partir de questões contemporâneas, para que os estudantes sejam capazes de compreender as

transformações ocorridas, bem como àquilo que ficou inalterado (SCHMIDT, 2008, p. 16). A apreensão da História a partir do presente, ainda segundo Leite (1969, apud SCHMIDT, 2008, p. 18), despertaria mais a curiosidade e o interesse dos estudantes.

Outra concepção de aprendizagem apontada por Schmidt (2008) diz respeito à apreensão da História a partir da aquisição de atitudes, defendida por Mendes (1935). Para esse autor, o ensino de História não deveria basear-se no conhecimento dos fatos históricos, e sim no desenvolvimento de atitudes e ideias, e para isso, seria necessária a aquisição de conceitos, tais como “continuidade e unidade da experiência humana, dinamismo e evolucionismo da organização social, dependência do presente em função do passado, responsabilidade do presente para com o futuro [...]” (SCHMIDT, 2008, p. 14).

Para Schmidt (2008), a perspectiva de Mendes (1935) referencia-se na psicologia científica da adolescência, que aplicada à educação, indicava quais eram os interesses dos estudantes a partir da fase (idealista) vivida pelos mesmos, ressaltando a necessidade de verificar e selecionar questões específicas de interesse dos adolescentes antes de organizar os conteúdos propriamente ditos.

A partir dos apontamentos de Schmidt (2008), compreende-se que desde o início do século XX, já havia um debate acerca da aprendizagem histórica, já se criticava a aprendizagem tradicional em favor de uma “aprendizagem nova ou ativa da História” (2008, p. 19).

Segundo Nadai (1993), a constituição da História como disciplina escolar no Brasil foi influenciada pelo pensamento liberal francês, os estudos históricos foram incluídos no currículo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, sendo que o mesmo servia como parâmetro para o ensino secundário brasileiro. Precisamente, a inserção da História no currículo dessa instituição efetivou-se em 1838 (NADAI, 1993).

A opção pelo modelo francês foi explícita. Para o ensino de História utilizou-se os compêndios franceses traduzidos, e até mesmo os manuais em língua francesa, utilizados nos liceus parisienses. Com isso, afirma-se que a História da Europa Ocidental foi o conteúdo privilegiado no currículo brasileiro desde aquele período. Ressaltando que a perspectiva que se tinha na época era a de que essa era a História mais válida da civilização.

Nesse contexto, a História do Brasil era considerada menos importante, como um apêndice da Grande História, e em geral, era constituída de fatos, datas e feitos dos homens ilustres. Tal aspecto permaneceu durante a República, com o aprofundamento da identificação com a história europeia, e intensificação dos estudos biográficos de “brasileiros célebres” (NADAI, 1993).

Nadai (1993) acrescenta que, de todo modo, houve resistência à implantação da História como disciplina curricular, ocasionando inúmeros debates, e quando foi de fato aprovada no plano de estudos do Regulamento dos Ginásios do Estado, em 1895, possuía a menor carga horária dentre todas as disciplinas.

É necessário ressaltar que nesse período mencionado, a História estudada na escola seguia a cronologia política, tanto na chamada História Universal quanto a História do Brasil, no caso da primeira, os conteúdos iniciavam com a Pré-História, e, seguiam a divisão quadripartite.

Nadai (1993) se volta para o aspecto ideológico do modelo importado da França, e ainda chama atenção para as representações da ideia de nação, de cidadão e de pátria que se ambicionavam legitimar no Brasil através da escola. Isso tudo a partir de um discurso que enfatizava uma relação harmoniosa entre os diferentes habitantes, num pretense equilíbrio social, omitindo os conflitos decorrentes da escravização indígena e africana, das disputas territoriais, entre outros.

Para Nadai (1993):

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993, p. 149)

As considerações apontadas por Nadai (1993) vão ao encontro das ideias de Chesneaux (1995) no que diz respeito à ênfase dos currículos à História da Europa Ocidental em detrimento do restante do mundo. Além disso, a divisão quadripartite e eurocêntrica anulou a História dos outros países latino-americanos, que foram

esquecidos dos currículos brasileiros, visto que a América Espanhola era a região menos privilegiada nos currículos.

A autora considera que durante décadas se omitiu dos currículos brasileiros “as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social” (NADAI, 1993, p. 150). E os espaços sociais eram concebidos pelo princípio dos ciclos concêntricos, “a partir do qual o grau de ensino posterior é um ciclo de revisão e desenvolvimento do anterior” (NADAI, 1993, p. 151).

Sobre o conceito de passado compreendido nos currículos de História, a partir da constituição dessa disciplina no Brasil, Nadai (1993) identifica:

O conceito de História que flui dos programas e dos currículos é, assim, basicamente aquele que a identifica ao passado e, portanto, à realidade vivida, negando sua qualidade de representação do real, produzida, reelaborada, na maioria das vezes, anos, décadas ou séculos depois do acontecido. Essa forma de ensino, determinada desde sua origem como disciplina escolar, foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites. (NADAI, 1993, p. 152)

A pesquisadora esclarece que inúmeras críticas foram feitas a esse modelo, ao longo dos anos, sendo muito questionado também o método baseado predominantemente na memorização. Para ela (1993), aconteceram algumas inovações no ensino com a instalação dos primeiros cursos universitários voltados para a formação de professores secundários, a partir de 1934.

Na disciplina de História, como afirma Nadai (1993), a maior influência foi francesa, com contribuições de pensadores como Fernand Braudel, Lucien Febvre, Claude Lévis-Stauss, entre outros. Os historiadores da Escola dos Annales exerceram grande influência, sobretudo para os estudos de História da Civilização.

Compreende-se, desse modo, as razões pelas quais determinados conceitos e/ou estruturas de conteúdos prevalecem em artefatos da cultura escolar brasileira, tais como os currículos e os livros didáticos. E como demonstra a investigação de Santos (2013), muitos educadores têm consciência dessa predominância e esboçam críticas.

Por outro lado, a maior parte dos professores argumenta que têm dificuldades para ensinar a História Temática, e se afastar da grande narrativa e da cronologia, o que reflete na aprendizagem dos estudantes e no modo como compreendem o passado.

Para Bittencourt e Nadai (1988), a concepção da noção de tempo é uma questão fundamental para o ensino e aprendizagem de História, e as autoras questionam se a faixa etária dos estudantes é determinante para a compreensão do tempo histórico. Destacam que é comum, entre professores e na literatura educacional, a afirmação de que as noções de tempo são muito complexas e abstratas para os estudantes dos anos iniciais.

Segundo essa linha de pensamento, só seria possível estudar História nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir das quais, os estudantes já teriam atingido o estágio das operações intelectuais abstratas, e assim, teriam maturidade para construir noções de tempo. Para as autoras (1988), essas suposições acabaram influenciando o estabelecimento de currículos que fundamentam o ensino de História.

Em geral, o estudo da disciplina em questão baseia-se nos círculos concêntricos, o contato com o passado da nação é efetivado a partir das figuras históricas, que, muitas vezes são apresentadas de forma isolada do contexto histórico em que atuaram, imprimindo um caráter atemporal às suas realizações, impossibilitando questionamentos sobre os sentidos das ações dessas personagens (BITTENCOURT; NADAI, 1988).

As autoras (1988, p. 75) pontuam que é comum se identificar o tempo cronológico como sendo a única noção de tempo histórico, pois muitos professores quando questionados acerca da aprendizagem dos seus alunos, fazem referência às noções de ano, década, século, entre outros, isto é, a contagem do tempo de forma sucessiva e uniforme.

Ainda segundo Bittencourt e Nadai (1988, p. 76), professores preocupam-se com a relação presente-passado, e essa, em geral, é associada ao tempo cronológico e as divisões da História, especialmente nos manuais didáticos. Esses conceitos, em geral, não se articulam concretamente com os conteúdos transmitidos, e, podem sugerir aos estudantes, que ensinar História é somente comunicar conhecimentos factuais do passado.

Esse assunto é bastante complexo, e para as autoras (1988), isso se deve ao fato de que a prática docente, em geral, incorpora um referencial eclético, e, muitas vezes, contraditório das críticas feitas à concepção de tempo linear e uniforme do positivismo, e o mesmo procede em relação a crítica construída pela Escola dos Annales acerca da História política.

Com essa problemática suscitada, Bittencourt e Nadai (1988) desenvolveram uma pesquisa sobre o ensino da noção de tempo nas escolas. O trabalho foi realizado no curso de prática de ensino de História na FEUSP e buscou soluções para superar os problemas mencionados e expandir as possibilidades de trabalho docente, buscando referenciais acerca da noção de tempo histórico diferentes do tempo cronológico.

A heterogeneidade dos alunos fez com que se optasse por trabalhar com leitura de imagens ao invés de textos. A investigação realizada com estudantes das quintas séries, tanto do período diurno quanto do período noturno, com idades diversas, entre dez e dezoito anos, demonstrou que a faixa etária não é o maior problema da aprendizagem de noções temporais.

Os resultados da investigação realizada permitiram verificar que o ensino de noções de temporalidade nas escolas não se limita ao cronológico, pois, segundo as autoras (1988), percebeu-se que os professores procuram desenvolver noções de tempo qualitativo, ainda que os mesmos não concretizem uma reflexão aprofundada sobre o assunto.

Além disso, verificou-se que a noção de tempo cronológico pode ser apreendida por estudantes com dez ou onze anos, contrariando as teorias de Piaget e reforçando que o ensino e a aprendizagem de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental são perfeitamente possíveis.

Cabe destacar que, na década de 1990, as pesquisas realizadas por Circe Bittencourt contribuíram para que essa pesquisadora marcasse presença como conselheira dos PCNs para o Ensino Fundamental (1998) e para o Ensino Médio (1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, publicados em 1998, caracterizam a História nessa modalidade de ensino, distribuem os conteúdos históricos em ciclos, e pressupõem que, a partir do quarto ciclo, os estudantes sejam capazes de “localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para compará-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade” (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.66).

Sugere-se ainda, na Diretriz, uma organização de conteúdos temáticos, com a seguinte justificativa: “os conteúdos listados a partir dos subtemas incluem acontecimentos históricos e problemáticas gerais que favorecem estudos das relações no tempo.” (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.68)

Ressalta-se ainda a seguinte informação:

Ainda conforme o ciclo anterior, a proposta destina-se a sensibilizar os alunos para estudos do passado e suas relações com questões atuais. Nunca é demais lembrar que na História as reflexões partem do presente para melhor compreender o passado. É conhecendo outras realidades temporais e espaciais que os alunos dimensionam a sua inserção e adesão a grupos sociais. (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.68)

Apesar da ênfase no estudo do passado a partir das questões do presente, o documento não sugere formas para que a aprendizagem se desenvolva desse modo. E esboça que a noção de tempo constitui concepções múltiplas, sugerindo que essas dimensões somente são compreendidas através do acesso dos estudantes a informações adquiridas a partir de estudos interdisciplinares.

E, dessa maneira, argumenta que o professor deve se preocupar em diversificar sua prática pedagógica, atuando com as demais disciplinas, ideia que seria retomada posteriormente nas propostas curriculares elaboradas para o Ensino Médio. Nesse sentido, destacam-se algumas orientações dispostas no documento acerca das noções de tempo histórico:

- estudar e distinguir calendários de diferentes culturas;
- estudar medições de tempo a partir de calendários, para dimensionar diferentes durações (dia, mês, ano, década, século, milênio, eras);
- localizar acontecimentos em linhas cronológicas e construir relações entre eles por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- identificar em linhas de tempo cronológicas as durações dos acontecimentos;
- estudar a História e o contexto de como foram construídas e denominadas as clássicas divisões da História em Pré-História e História, [...];
- estudar os contextos em que a História foi dividida em períodos, como Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, ou Brasil Colônia, Brasil Império etc.;
- construir novas periodizações, dependendo do tema de estudo e da identificação de mudanças e de permanências nos hábitos, costumes, regimes políticos e sistemas econômicos das sociedades estudadas etc.;
- estudar a concepção do tempo métrico e matemático dos relógios;
- [...]
- estudar tempos geológicos no planeta (as lentas transformações na crosta terrestre, na atmosfera, na erosão das rochas, na elevação ou rebaixamento das montanhas, nas erupções dos vulcões, na mudança das formas de vida sobre a Terra etc. — durações de tempos medidas em eras). (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p.97-98)

A partir do que foi exposto acima, compreende-se que os PCNs apresentam uma noção de aprendizagem do tempo histórico a partir da apreensão do tempo cronológico, do tempo da “duração” e dos ritmos do tempo, e não na perspectiva da

orientação temporal, relacionando presente, passado e futuro. Ressalta-se ainda, que os professores não devem ocupar-se de ensinar uma dimensão ou outra de tempo histórico.

3.2 TEMPORALIDADE E APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A teoria da consciência histórica diferencia-se de teorias da psicologia da educação, que argumentam que existem fases específicas para o aprendizado da criança e do adolescente. De acordo com as teorias de Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre em quatro fases, sendo elas a fase sensório-motor, até os dois anos de idade; a fase pré-operacional, dos três aos sete anos; o período operatório concreto, dos oito aos onze anos, e, finalmente, o operatório formal, a partir dos 12 anos (MOREIRA, 1999).

Para os adeptos dessa teoria, somente na fase “operatório formal”, o sujeito consegue pensar de forma abstrata, conseguindo compreender então, noções de temporalidade, de duração, de simultaneidade, entre outros. Contudo, pesquisas realizadas em diferentes países demonstraram que é possível o desenvolvimento de noções de tempo, bem como outras categorias do pensamento histórico em crianças cujas idades, para Piaget, estariam num grau de desenvolvimento cognitivo inferior.

As teorias de Piaget serviram, muitas vezes, para justificar a exclusão de disciplinas como História e Geografia das propostas curriculares orientadoras do Ensino Fundamental. Em geral, a História para os menores se restringe a História familiar e História local, voltadas para episódios contemporâneos, mais “próximos” do tempo vivido pelo estudante, na perspectiva dos círculos concêntricos.

As investigações no campo da Educação Histórica têm demonstrado que crianças e jovens apresentam diferentes níveis de consciência histórica, e que, não existe uma progressão (evolução) das ideias de acordo com a fase/idade de cada sujeito. A perspectiva defendida neste trabalho é a de que existem diferentes níveis de complexidade do pensamento histórico, e, portanto, as ideias podem tornar-se mais complexas à medida que o passado é constituído de sentido para os sujeitos.

Tais problemáticas têm sido temas de análises e debates há algum tempo, tanto no campo da História quanto fora dele.

Em Portugal, a pesquisa de Gago (2011), no campo da Educação Histórica, procurou analisar “O sentido do tempo ou o tempo com sentido (s)? Ideias de alunos acerca da identidade e orientação temporal”. Essa pesquisadora discorre acerca da formação da consciência histórica, que, para ela, não é algo que se possa ser dado, e sim, algo que se forma através das experiências, promovendo o sentido de orientação temporal.

Gago (2011, p. 53), afirma que é possível “perscrutar vários sentidos de tempo e tempos com sentido que formam e enformam a identidade, a consciência histórica”, sendo que a dimensão de identidade (s) é múltipla. Para ela (2011), o processo de ensino e aprendizagem pressupõe uma forma de mudança de pensamento, que ultrapassa a acumulação de conhecimentos ou capacidades.

E essas transformações, segundo Gago (2011, p. 55), são entendidas “como um processo estruturado de competência lógica e específica da História [...]”. Isso significa experimentar o tempo passado e utilizá-lo na orientação da vida, depois de interpretá-lo de forma histórica, objetivando a compreensão de si próprio, isto é, “uma tomada de consciência de si e do seu tempo” (2011, p. 55).

Nesse sentido, Gago (2011) aponta resultados de uma investigação realizada no âmbito do Projecto Consciência Histórica: teoria e práticas II, com estudantes do nono ano, de diversas regiões de Portugal. A pesquisa teve como foco a importância que os estudantes atribuem a elementos de identidade, cujo objetivo principal foi verificar quais experiências educativas contribuem para a construção de horizontes de expectativa de forma mais complexa.

A investigação possuiu caráter qualitativo, e a recolha de dados efetivou-se a partir de questionário semiaberto e aberto. Os dados dessa pesquisa apontaram que estudantes do nono ano “valorizaram a Bandeira, a Língua e o Hino como elementos mais representativos da sua identidade”. (GAGO, 2011, p. 56)

Por outro lado, os elementos apontados como menos representativos da sua identidade foram o Bacalhau, as Caravelas e o Cravo Vermelho. Nesse caso, as principais justificativas apontadas pelos estudantes destacaram o fato desses elementos não serem exclusivos de Portugal ou por representarem apenas um momento da História do país e, ainda, por não serem objetos de atenção dos meios de comunicação social (GAGO, 2011, p. 56).

Outro aspecto relevante é que os estudantes excluíram alguns conteúdos por considerarem demasiadamente deprimentes ou negativos para o país. Em relação aos horizontes de expectativa relacionados a Portugal, os estudantes apontaram “ser provável a existência de relações pacíficas com diferentes culturas, que existem diferenças entre ricos e pobres, problemas ambientais, desenvolvimento científico tecnológico [...]” (GAGO, 2011, p. 59).

No que se refere à importância da História para a vida, predominaram as seguintes ideias: a História permite às sociedades aprender com os erros do passado, e, a História possibilita uma perspectiva de mudança como progresso.

Ainda segundo Gago (2011),

Os horizontes de expectativa traçados por alguns alunos sugerem ter como base as lições de História, surgindo ideias de que a História é cíclica, pedagógica e demonstra os erros a evitar. Neste sentido, parece haver um pensamento entre estes alunos que está fundeado na ideia de aplicar soluções do passado ao presente, e/ou predeterminar o futuro, isto é, parece existir um sentido algo determinista da mudança. Surgem também ideias de um otimismo acrítico da evolução histórica – tudo muda para melhor – e, de forma emergente e menos recorrente, ideias associadas a uma evolução diferenciada em termos de dimensões. (GAGO, 2011, p. 62).

Para a pesquisadora (2011), as ideias dos estudantes pesquisados apontam para uma falta de criticidade, pois a experiência dos sujeitos, que dá sentido ao tempo, aparece de forma bastante secundária, e, o indivíduo não é compreendido “como um agente histórico que traça um horizonte crítico, atendendo aos contextos e decidindo conscientemente” (GAGO, 2011, p. 62).

No Brasil, com relação às ideias de passado, é pertinente destacar a investigação de Santos (2013) que em sua tese “A significância do passado para professores de História” buscou verificar o que torna um acontecimento histórico significativo para os professores pesquisados, bem como investigou as suas ideias acerca do conceito de passado.

Para isso, a pesquisadora analisou documentos relacionados à implantação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), e realizou um estudo empírico com professores do Ensino Médio, em Curitiba/PR, os quais participaram da escolha do livro didático do PNLEM, cujos manuais seriam utilizados de 2008 a 2011.

Santos (2013) baseou-se na teoria da Educação Histórica, que compreende a aprendizagem histórica a partir dos conceitos substantivos e dos conceitos de

segunda ordem, que se relacionam à epistemologia da ciência História, tais como narrativa, evidência, significância, entre outros. Segundo Germinari (2011),

As pesquisas sobre ideias de segunda ordem buscam compreender o pensamento histórico segundo critérios de qualidade, ancorado nos debates contemporâneos sobre a filosofia e teoria da História. Nesse enfoque não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais sobre o passado, mas as questões relacionadas ao raciocínio e a lógica histórica. (GERMINARI, 2011, p. 3)

As investigações na área da Consciência Histórica têm auxiliado na compreensão do “código disciplinar” da História, toma-se como exemplo os estudos voltados para os currículos e livros didáticos, que buscam identificar como os seus textos visíveis refletem na cultura escolar (SANTOS, 2013, p. 24).

Santos (2013) afirma que o passado é importante para o entendimento do presente, e um dos componentes do passado é a memória, portanto, a pesquisadora considerou a “memória” uma categoria para análise nas falas que os educadores/as fizeram sobre o passado.

Desse modo, a partir da realização de entrevistas, Santos (2013) buscou compreender experiências escolares, considerou a instituição de ensino como um espaço no qual a “cultura da escola” e a “cultura escolar” são desenvolvidas nos seus mais diferentes aspectos, e entendeu os professores como criadores e produtores de cultura.

A partir desses pressupostos, foram pesquisados aspectos como a relação entre esses sujeitos e a escola na qual atuam ou o que os fez optar por lecionar na referida instituição. Buscou-se também identificar a relação dos entrevistados com os livros didáticos escolhidos, nesse caso, para verificar como os sujeitos compreendem os conceitos de passado que constam nesses manuais.

Para Santos (2013) o livro didático deve auxiliar o professor no incremento das competências referentes à consciência histórica, sendo elas, experiência, interpretação e orientação. A autora acrescenta:

O livro didático é um livro de trabalho que deve apresentar clareza e coerência, deve aproveitar todo o material, deve ter uma função didática e metodológica reconhecível, levar em conta as diferentes exigências e objetivos de aprendizagem nos diferentes níveis, praticar as capacidades metodológicas e pragmáticas [...]. (SANTOS, 2013, p. 177)

No item “O conceito de passado do livro didático a partir das ideias sobre significância histórica dos professores de História”, Santos (2013) analisa as ideias dos professores acerca do passado apresentado nos manuais. Já nas primeiras impressões, a pesquisadora esclarece que o professor está ciente que os conceitos expostos nos livros são reflexos da corrente teórica utilizada por quem os escreveu.

Dentre as perspectivas apontadas pelos professores entrevistados, ressaltam-se as seguintes: a de que o passado é apresentado de forma cronológica; de que é fragmentado e resumido; o passado como acontecimento acabado, e, portanto, livre de questionamentos; como um percurso pedagógico a ser seguido; e ainda como constituído predominantemente de conteúdo político e econômico, de modo que limita o pensamento reflexivo (SANTOS, 2013, p. 179-180).

Sobre a percepção dos entrevistados acerca dos conteúdos históricos presente nos livros didáticos, Santos (2013) registrou ainda opiniões de que os assuntos são apresentados sob uma perspectiva eurocêntrica; tradicional, descritiva e linear. Esses resultados corroboram as reflexões de Nadai (1993) e Chesneaux (1995) acerca da forte influência eurocêntrica no ensino de História. Sobre esse último aspecto, Santos (2013) ressalta os argumentos de uma educadora que esboça sua dificuldade em trabalhar com “temas” históricos ao invés de utilizar a perspectiva cronológica, e, da mesma forma, a entrevistada suspeita que os estudantes tenham essa dificuldade.

A análise de documentos relacionados à implementação do PENLEN/2008, além da pesquisa empírica, levou Santos (2013) a elaboração de categorias de análise sobre as ideias dos professores acerca do passado. Assim, seus pensamentos foram classificados nos seguintes grupos, “[...] passado estático, passado para criar empatia, passado enquanto memória e enquanto memorização, passado para orientação e passado histórico.” (SANTOS, 2013, p. 192).

A pesquisadora (2013) discorreu sobre essas categorias, e concluiu que:

As cinco categorias de entendimento da significância do passado apresentadas mostraram como os professores estabelecem relação com o passado a partir da epistemologia da História mas que também se apropriam do que chama passado prático para construir sua compreensão e estabelecer relações entre o presente, o passado e novamente o presente. Em relação à significância do conceito epistemológico de passado para os professores de História no presente trabalho foi possível perceber a importância desse conceito de segunda ordem para a compreensão da epistemologia da ciência histórica. (SANTOS, 2013, p. 237).

Um dos aspectos destacados por Santos (2013) foi a percepção dos professores em relação à perspectiva eurocêntrica predominante nos manuais didáticos, bem como a linearidade e a forma cronológica de apresentação dos conteúdos. Esse aspecto já foi bastante discutido, e, na contemporaneidade, essa forma de ensinar História foi amplamente criticada. No entanto, isso ainda reflete no modo como a disciplina é ensinada.

Pode-se afirmar que o ensino de História baseado em cronologias ou perspectivas eurocêntricas inibe importantes reflexões, sobre as diversas possibilidades de construção da História, por exemplo. Para explicitar tais problemáticas, é importante considerar as assertivas do historiador francês Jean Chesneaux em sua obra "Devemos Fazer Tabula Rasa do Passado?".

Referindo-se ao ensino de História na França, o autor discorre sobre o "quadripartismo histórico", que nas suas palavras já estaria derrotado intelectual e politicamente. O autor reforça que esse sistema é um fato francês, que cumpre funções específicas, tanto no âmbito das instituições universitárias quanto no aspecto da ideologia.

Para ele (1995) a repartição da História em quatro grandes conjuntos, sendo eles História antiga, História da Idade Média, História Moderna e História contemporânea diminui a importância de povos não europeus na História, especialmente nas três primeiras partes aludidas. Chesneaux (1995, p. 93) referindo-se a essa divisão complementa que a História contemporânea seria "a única que ultrapassa, bem ou mal, o marco europeu deixa um lugar efetivo para os países da Ásia, África e América".

O autor (1995) pondera acerca das funções da divisão quadripartite da História, explicitando que existe a função pedagógica, a função intelectual e a função ideológica e política. Sobre a primeira que foi mencionada, ele argumenta que a mesma influencia na organização dos programas de ensino, da educação básica até os cursos universitários, além de normatizar também os manuais didáticos e as obras históricas.

Sobre a função intelectual, Chesneaux (1995, p. 94) afirma que a divisão da História em quatro partes "forma a base da divisão do trabalho de investigação entre os historiadores". E quanto à função ideológica e política, o autor reforça a importância dada ao Ocidente na História do mundo em detrimento dos povos não

europeus, pois os marcos que são utilizados na divisão quadripartite não dizem respeito à maior parte da humanidade.

Para o autor (1995) esses marcos utilizados enfatizam a história das superestruturas políticas, cita-se como exemplo “o fim do Império Romano”, e, para Chesneaux, isso também é ideológico. Ele (1995, p. 95) esclarece que “as categorias básicas do quadripartismo têm uma função ideológica específica, enraízam no passado certo número de valores culturais essenciais para a burguesia dirigente”.

A partir dessa consideração, Chesneaux explicita que nos quatro períodos da divisão quadripartite é possível identificar aspectos ideológicos que exaltam valores burgueses essenciais, assuntos como o Renascimento, a Revolução Francesa, valores do cristianismo, os tempos modernos, entre tantos outros, refletem valores culturais da burguesia. Chesneaux (1995, p. 96) menciona que:

A idade contemporânea, quarto pilar do edifício histórico, envolve uma afirmação e uma pretensão igualmente claras: a aptidão do Ocidente para dominar, política e economicamente, todo o mundo. A história não-européia, marginal ou excêntrica no caso das outras três zonas, torna-se, aqui, componente essencial dessa demonstração ideológica; tem direito de cidadania na instituição histórica. O domínio do Ocidente sobre o mundo se refletiria, segundo esse ponto de vista, na aptidão dos historiadores ocidentais para apresentar um quadro coerente e global do mundo dos séculos XIX e XX, para ser os guias naturais da história africana, asiática ou americana. (CHESNEAUX, 1995, p. 96-97)

Após uma série de considerações, Chesneaux (1995) retoma o argumento de que o quadripartismo é inadequado e que fracassou devido ao próprio movimento da História, às transformações ocorridas no mundo, e, sobretudo, porque é conflitante com as exigências do presente, e o mesmo procede no que se refere ao eurocentrismo.

Além disso, ressalta-se que o quadripartismo não concilia com a prática social, pois essa divisão da História não é suficiente para solucionar os questionamentos postos pelo presente, pois é impossível enquadrar essas problemáticas nos marcos preestabelecidos na referida divisão histórica.

Citron (1990) em seu texto “A memória estilhaçada” pontua que culturas milenares na África, Ásia e América vivem à margem da História. E argumenta que não se pode construir uma História universal, baseada em um único enfoque.

Para ela:

Está por reencontrar uma memória da vida cotidiana, memória das mulheres, da terra que dá o pão, da cozinha, da canção e da poesia dos objectos. Memória enfim dos *abandonados* da história, camponeses, pescadores, artesãos, operários, culturas desprezadas, cujos gestos e trabalho são estranhos à memória da escola. (CITRON, 1990, p. 114).

Com as considerações apresentadas, pontua-se que esse modelo de História quadripartite, que desconsidera a maior parte da humanidade, e reforça teorias imperialistas e de superioridade europeia, serviu para justificar o processo de colonização e exploração de colônias, a partir da constituição da História como disciplina escolar, ainda no século XIX.

Esse arquétipo foi estabelecido também no Brasil, tornou-se hegemônico e não foi de todo superado, apesar de já ter sofrido inúmeras críticas, como foi mencionado anteriormente. Embora as diretrizes e os parâmetros curriculares publicados apresentarem os conteúdos históricos em uma perspectiva temática, os manuais didáticos, em grande parte, ainda abordam os assuntos pelo viés cronológico. E como demonstrou a pesquisa de Santos (2013), professores ainda apresentam dificuldades para superar o ensino da História quadripartite.

Gevaerd (2009), em sua tese “A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender História: O caso da História do Paraná” buscou identificar os tipos de narrativas históricas da História do Paraná presentes no processo de escolarização, a investigação referencia-se no campo da Consciência Histórica.

A pesquisadora compreende as narrativas históricas como fundamentos da Educação Histórica, e afirma, portanto, que essas narrativas contribuem para o estudo da consciência histórica. Para ela (2009, p. 64) a narrativa é um modo de ensinar e aprender História, pois essa possui uma natureza narrativista, ou seja, o pensamento histórico possui uma lógica narrativa.

Segundo Gevaerd (2009) a atitude de narrar é uma forma de constituição de sentidos sobre o passado, pois o pensamento histórico possui uma lógica narrativa. Desse modo, ao narrar histórias em sala de aula, os professores e estudantes interpretam o passado, possibilitando a aprendizagem histórica.

Em sua investigação, Gevaerd (2009) partiu do princípio de que existem diversas narrativas históricas no processo de escolarização, como as que estão presentes nos livros didáticos, nas propostas curriculares, e também nas falas dos

próprios professores. A pesquisadora efetivou um trabalho de cunho etnográfico, a partir da observação de aulas de História.

A partir da análise dos manuais didáticos utilizados pela professora de uma turma investigada, Gevaerd (2009, p. 287) constatou que os mesmos eram constituídos por uma História acrítica e cronológica, vinculados especialmente à perspectiva da historiografia tradicional paranaense. A narrativa da professora investigada, por sua vez, foi coerente com a narrativa dos desses manuais. E os conteúdos estudados se relacionavam aos assuntos propostos nas orientações curriculares municipais (Curitiba/PR).

Segundo Gevaerd (2009), evidenciou-se uma convergência entre as narrativas dos manuais didáticos, as da professora e das propostas curriculares, sugerindo a presença da perspectiva da história tradicional do Paraná. Nas palavras da autora (2009, p. 288): “Essa convergência se dá em torno de uma historiografia que foi se constituindo desde o final do século XIX e, mais especialmente, nas primeiras décadas do século XX”.

Gevaerd (2009) considera essas narrativas “esquemáticas padrões”, pois utilizam elementos básicos constantes na historiografia paranaense, como datas e eventos. Nas propostas curriculares, segundo a pesquisadora, enfatizou-se a história política, a valorização do imigrante e os ciclos econômicos, elementos constituintes de uma historiografia denominada de “paranista”, ou seja, uma perspectiva de História tradicional do Paraná.

No que tange à metodologia utilizada pela professora, predominou a aprendizagem na perspectiva da memorização, não se partiu das ideias prévias dos estudantes e, pouco se valorizou a construção de narrativas históricas pelos mesmos, tanto no formato escrito quanto no não escrito.

Com tudo isso, a investigação de Gevaerd (2009) contribuiu para se refletir sobre o tipo de narrativas presentes nos manuais didáticos, nas propostas curriculares, nas aulas da professora, e, sobretudo, sobre a necessidade de incluir a construção de narrativas como um dos elementos da aprendizagem histórica.

Outro aspecto relevante que foi possível perceber com a pesquisa mencionada diz respeito à problemática da construção dos conteúdos históricos, pois esses foram edificadas de modo que legitimassem uma ideologia específica, no caso do “paranismo”, que exaltasse valores cristãos, tradicionais, conservadores, e,

voltados para o aspecto político e desenvolvimentista, retratando os sujeitos do passado como ordeiros, pacíficos e de ascendência europeia.

E todos esses aspectos, como evidenciou a pesquisa de Gevaerd (2009) refletem negativamente no ensino e aprendizagem histórica. E embora já tenham se efetivado inúmeras discussões em função da construção de diretrizes curriculares, seja no âmbito local ou nacional, e apesar de todo o debate e críticas já realizadas às grandes narrativas, na maior parte dos currículos, ainda predominam características que foram instituídas no período da constituição da História como disciplina escolar no Brasil.

3.2.1 Estudo exploratório: Ideias históricas dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em Curitiba/PR

Em estudo exploratório realizado no ano de 2013 buscou-se compreender as ideias históricas de jovens estudantes acerca dos conteúdos substantivos estudados no Ensino Médio. Os conteúdos foram apresentados no formato sugerido pelo PCN+, e a investigação constitui-se de questões abertas sobre a opinião dos jovens acerca da relevância dos conteúdos apresentados.

A pesquisa foi efetivada com vinte e oito estudantes, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em um colégio da Rede Pública Estadual de Curitiba/PR, no primeiro semestre do ano 2013. O referido colégio localiza-se em um bairro periférico da cidade, região bastante populosa e rodeada por indústrias multinacionais, especialmente as automobilísticas. Os alunos tinham entre dezesseis e dezessete anos.

O estudo buscou compreender a opinião dos estudantes acerca dos conteúdos propostos nos documentos orientadores do Ensino Médio, além de verificar quais são suas carências de orientação temporal. Foram escolhidos subtemas constituintes do documento PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O documento apresenta dezesseis temas e trinta e dois subtemas, sendo que esses se estendem em mais dois assuntos. Foram escolhidos quinze temas que evidenciassem questões bastante debatidas no meio educacional contemporâneo,

tais como as relações étnicas, as questões de gênero, as preocupações com o meio ambiente, entre outros.

Foram propostos conteúdos de períodos históricos diferentes, tanto de História do Brasil quanto de outras sociedades. Uma das questões direcionadas aos estudantes foi a seguinte:

1) Dos conteúdos históricos selecionados abaixo, quais você considera mais importantes para entender o seu presente?

- Atenas: Participação direta dos iguais*
- Rebelião de escravos na Roma Antiga*
- Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação*
- Movimentos de preservação da memória*
- Movimentos de preservação ecológica*
- Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XIII e XIX)*
- Divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras*
- Terceirização, desemprego e trabalho informal no mundo contemporâneo*
- Burguesia e operariado na Revolução Industrial*
- Caravelas e as Grandes Navegações*
- A evolução da imprensa e da censura no Brasil*
- A evolução e a hegemonia norte-americana*
- A Proclamação da República no Brasil*
- O nacionalismo no socialismo e no nazismo*
- O Estado de Israel X o Estado Palestino*

Dentre os conteúdos expostos, os assuntos considerados mais relevantes para a maioria dos estudantes foram:

- A evolução da imprensa e da censura no Brasil (escolhido por dezoito estudantes);

- Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação (escolhido por dezessete estudantes);

- A Proclamação da República no Brasil (escolhido por quatorze estudantes)

Os temas menos escolhidos foram:

- Caravelas e as Grandes Navegações (escolhido por um estudante);

- Rebelião de escravos na Roma Antiga (escolhido por um estudante);

- A evolução e a hegemonia norte-americana (escolhido por um estudante);

Na sequência, os alunos responderam a seguinte questão:

2) Por que você considera esses conteúdos do passado importantes para você entender o seu presente?

Quanto ao principal assunto escolhido pelos estudantes “A evolução da imprensa e da censura no Brasil”, ressaltam-se as seguintes narrativas:

- “O assunto é importante para entender porque antes, na ditadura militar, tinham certas coisas que não podiam se falar em escolas, por exemplo”. (Ana, 16 anos)

- “Com a ditadura os cidadãos não tiveram o seu direito de expressão, e eles não falavam na TV sobre os acontecimentos na ditadura”. (Luiza, 16 anos)

- “Como antigamente tudo era censurado, na época da ditadura militar nada podia ser falado, ou seria preso e torturado”. (André, 17 anos)

- “Graças à evolução da imprensa no Brasil, podemos saber o que se passa ao nosso redor”. (Pedro, 16 anos)

- “É que todo mundo hoje tem liberdade para falar o que quer e o que pensa aonde quiser, sem apanhar de militares”. (Lucas, 16 anos)

O assunto “Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação”, segundo tema mais escolhido pelos estudantes, foi o que gerou respostas mais complexas, demonstrando que os jovens conseguiram relacionar passado e presente a partir do estudo desse conteúdo.

Em geral, justificaram a relevância do assunto afirmando que no Brasil existe racismo, e que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária é possível com o fim dessa discriminação, parte deles enfatizou que se o assunto não fosse estudado e discutido nas aulas de História, essa desigualdade seria ainda mais intensa.

Tais conclusões apresentadas pelos estudantes são significativas e nos remetem às mudanças ocorridas na sociedade brasileira nas últimas décadas, e às transformações ocorridas nas Diretrizes orientadoras do ensino no país, destacamos a implantação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu o ensino da história da África e da cultura afro brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Entre as narrativas produzidas pelos estudantes, destacam-se as seguintes:

- “Movimento negro no Brasil é o principal assunto porque se isso não acontecesse teríamos negros escravos ainda em grande maioria”. (Fernanda, 16 anos)

- “Porque os negros até hoje sofrem discriminação, preconceito e desigualdade em vários termos”. (Camila, 17 anos)

- “Porque com os movimentos negros percebemos que as pessoas são iguais e que devem ser tratados com respeito na sociedade, independente de raça, cor, religião ou forma de trabalho”. (Carolina, 17 anos)

- “Porque hoje em dia é muito importante saber que nós todos somos iguais, podem ser brancos, negros, pardos, porém, todos humanos”. (Eduardo, 17 anos)

- Movimentos negros no Brasil, por causa disso sabemos por que o Brasil tem tanto preconceito”. (Leandro, 16 anos)

- É porque até hoje tem discriminação de cor no Brasil. E se não tivesse aprendido sobre isso hoje seria mais complicado ainda”. (Júlio, 17 anos)

- “Com os movimentos de luta dos negros, no dia de hoje a nossa sociedade é menos discriminada porque hoje jovens negros podem ter os seus direitos”. (Adriana, 16 anos)

- “Sobre o movimento dos negros porque até hoje existe uma diferença contra eles envolvendo trabalho e educação”. (Juliana, 16 anos)

- “Para entender como os negros lutaram para não existir mais discriminação”. (Letícia, 16 anos)

Os três assuntos apontados pelos estudantes como mais relevantes para o entendimento do seu presente referem-se à História do Brasil, destes, o assunto que gerou narrativas mais complexas, “Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação”, não faz referência a nenhum período histórico específico.

Além disso, a partir das ideias apresentadas pelos jovens estudantes, afirmar-se que os estudantes buscaram nas suas próprias experiências, e em acontecimentos do seu cotidiano, elementos que justificassem sua escolha. Nesse sentido, ressalta-se a afirmativa de Chesneaux (1995) que ressalta o valor da experiência cotidianamente vivida e a necessidade de inverter a relação passado/presente, nas palavras do autor “é preciso afirmar como princípio o primado do presente sobre o passado.” (CHESNEAUX, 1995, p. 59).

3.3 A TEORIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A ORIENTAÇÃO TEMPORAL

Para Rüsen (2010a) a História deve ter uma função orientadora para a vida prática, conseqüentemente, o ensino de História também deve servir a esse propósito. O aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo de construção de sentido, e, para que os sujeitos consigam atribuir sentido ao tempo os mesmos devem experimentar o tempo, isto é, o passado deve tornar-se presente.

Quando isso ocorre, as carências de orientação temporal se transformam em questionamentos sobre o passado, e a construção do sentido dessa experiência no tempo, ou seja, a formação da consciência histórica somente se efetiva quando a competência narrativa é desenvolvida (RÜSEN, 2010a).

O autor expõe três qualidades da narrativa histórica que possibilitam a orientação da vida prática no tempo: a narrativa histórica está relacionada à memória, mobilizando a experiência do tempo passado; ela serve para estabelecer as identidades de quem narra e dos ouvintes, e, sobretudo, com a narrativa histórica é possível relacionar a unidade interna das três dimensões do tempo a partir do conceito de continuidade (RÜSEN, 2010b, p. 96-97).

A narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. Esta função geral pode ser realizada de quatro modos diferentes, de acordo com as quatro condições necessárias que devem ser preenchidas para que a vida humana possa continuar em seu curso no tempo: afirmação, negação, regularidade, transformação. (RÜSEN, 2010b, p. 98)

Nessa perspectiva, Rüsen (2010b) apresenta uma tipologia da narrativa histórica, sendo elas “narrativa tradicional”, “narrativa exemplar”, “narrativa crítica” e “narrativa genética”. Para o autor, esses quatro princípios constituem o discurso histórico.

A função da Didática da História é compreender e analisar o processo do aprendizado histórico, que para Rüsen (2006), é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. Esse campo de pesquisa, portanto, deve investigar o modo como o passado é experienciado, e de que forma isto pode auxiliar na compreensão do presente e antecipação do futuro.

Nas palavras de Rüsen:

[...] através da análise das operações da consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo, a didática da história pode trazer novos *insights* para o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática. (RÜSEN, 2006, p. 15)

O autor afirma que, a ação de dar um sentido temporal às experiências constitui o conceito de Consciência Histórica, que é central para a análise no âmbito da Didática da História. Rüsen acrescenta que (2006, p. 14) “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”.

Desse modo, entende-se que o aprendizado histórico, como já foi mencionado neste trabalho, pode ser definido como um processo de interpretação de experiências, orientadas no tempo, que resulta na produção de narrativas. E essas, respondem às necessidades da vida humana prática, constituindo a base para a formação de identidades e a elaboração de decisões a serem tomadas tendo como perspectiva o futuro.

No que se refere a esta “perspectiva futura”, aborda-se também neste trabalho, os pensamentos do historiador Koselleck (2006). Para ele:

[...] todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. Com isso, porém, ainda nada dissemos sobre uma história concreta — passada, presente ou futura.” (KOSELLECK, 2006, p. 306)

Em seu texto “Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas”, Koselleck argumenta que a experiência e a expectativa são categorias pelas quais o passado e o futuro se entrecruzam, são instrumentos através dos quais os sujeitos podem apreender o tempo histórico.

Para o autor, os sujeitos devem ser enxergados dentro de sua experiência, pois a história não serve para fornecer exemplos para a vida, é somente a partir da experiência do passado que se pode compreender aquilo que foi traumático para a humanidade, e, a partir dessa consciência, tragédias, como as grandes guerras, por exemplo, devem ser lembradas nos seus horizontes de expectativa para assim, serem evitados.

Koselleck é categórico em suas afirmações. Para ele (2006, p. 307), “O par de conceitos ‘experiência e expectativa’ é manifestamente de outra natureza. Não propõe uma alternativa, não se pode ter um sem o outro: não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa”. Acrescenta-se dessa forma, que a História não pode se referir ao passado. O que realmente deve ser considerado é a relação entre o que passou e o futuro que se aguarda.

[...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELLECK, 2006, p. 308)

Koselleck (2006, p. 309) trata os conceitos experiência e expectativa como categorias, e assim, eles remetem à temporalidade do homem, e, dessa forma, meta-historicamente, remetem à temporalidade da história. A relação entre experiência e expectativa suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico. A experiência temporal, portanto, resultante da relação entre passado e futuro vai além das cronologias.

A construção da consciência histórica se efetiva se os sujeitos forem capazes de orientar-se no tempo para sua vida prática, o que, na perspectiva de Rüsen significa assenhorar-se de si a partir da História, aprendê-la, e desse modo, apreender a si mesmo (RÜSEN, 2010d, p. 107). Afirma-se, portanto, que o aprendizado histórico é a consciência humana relativa ao tempo.

E, segundo Rüsen (2012, p. 33-34), para sensibilizar os estudantes “mediante a experiência histórica é imprescindível utilizar a forma narrativa de apresentação”. No entanto, investigações empíricas, realizadas com professores e estudantes também evidenciam que as aulas de História, em geral, não privilegiam a construção de narrativas históricas por parte dos estudantes, e, muitas vezes, invalidam ou ignoram seus conhecimentos tácitos.

Além disso, diversas investigações relacionadas à aprendizagem histórica ou voltadas para a compreensão do uso de artefatos da cultura escolar, como os manuais didáticos e as diretrizes norteadoras do ensino de História no Brasil, tem demonstrado que a maior parte deles constitui-se de concepções da História tradicional, com conteúdos baseados na cronologia, nas grandes narrativas e em uma perspectiva eurocêntrica.

Nesse sentido, buscou-se nesta investigação, analisar as propostas curriculares norteadoras do Ensino Médio no Brasil, construídas e publicadas a partir do final dos anos 1990. Pretende-se verificar especialmente como o conceito de temporalidade está presente nas mesmas, visto que esse é um dos conceitos centrais da disciplina História. Considerando que, o modo como conceitos e categorias históricas são trabalhados em sala de aula, pode influenciar significativamente a aprendizagem dos estudantes.

E da mesma forma, a opção por determinada forma de construção e apresentação dos conceitos históricos nas diretrizes curriculares constitui um aspecto ideológico que reflete os contextos econômico, social e político no qual os documentos foram construídos. Tudo isso pode influenciar na formação histórica dos sujeitos/estudantes e na constituição de sua práxis social.

4 PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TEMPORALIDADE E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS

Este capítulo focaliza os principais documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil. Para isso, foram consideradas as reflexões de Lopes (2002), que pontua a respeito das reformas ocorridas no Ensino Médio, e, as ideias de Nunes (2002), que reflete sobre as Diretrizes, em especial para os impactos da sua implementação.

São também abordadas reflexões sobre conceitos históricos presentes nas propostas orientadoras do Ensino de História no Brasil. Sobre essa problemática foram consideradas especialmente as teorias de Reis (2000), nas quais discorre sobre as inovações historiográficas empreendidas pela Escola dos Annales, focalizando as relações entre tempo histórico e conhecimento histórico bem como as teorias de Lopes (2003).

Para a compreensão dos documentos foi utilizada a abordagem metodológica da análise de conteúdo, sob a perspectiva da pesquisadora Franco (2005). Os documentos analisados neste capítulo são:

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999;

PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002;

Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2008;

4.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais são documentos oficiais constituídos e implementados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Designados para orientar os sistemas educacionais do país inteiro, e, devem ser obrigatoriamente respeitados/seguídos. Atualmente, cada modalidade da educação básica brasileira, da Educação infantil ao Ensino Médio, possui diretrizes específicas.

A primeira diretriz elaborada especialmente para o Ensino Médio no Brasil (DCNEM) foi publicada em 1998, e o seu artigo primeiro explicita a função normativa

do documento; e enfatiza o vínculo da educação com o mundo do trabalho e a prática social como essenciais para o exercício da cidadania.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, CNE, 1998)

O que se percebe ao longo do documento, contudo, é que o mesmo reforça a ideia da preparação para o trabalho, submetendo a educação às necessidades de mercado, enfatizando-se o ensino baseado em “competências” básicas. Segundo o sexto artigo da mesma Diretriz, “os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.” (BRASIL, CNE, 1998).

Desses, a “interdisciplinaridade” e a “contextualização” foram os principais aspectos retomados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicados posteriormente, os quais são analisados nesta pesquisa. Diferente das DCNEM, os Parâmetros Curriculares não possuem caráter obrigatório. Entretanto, também foram organizados pelo Governo Federal, e, são norteadores do ensino, pois foram elaborados objetivamente para servir como referência para as escolas e educadores/as do país inteiro.

O volume publicado com estas “orientações curriculares” foi amplamente divulgado e enviado para as escolas públicas brasileiras, já que foram compilados também em formato digital (*compact disc*). Além disso, os documentos constam do portal eletrônico² do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na internet, disponíveis para leitura e *download*.

Os PCNEM são utilizados especialmente para a construção dos “planos de trabalho docente”, pois neles estão contidas todas as disciplinas curriculares do Ensino Médio, além de apresentar os aspectos específicos de cada área; tais como identidade, objetivos, seleção e organização de conteúdos, questões metodológicas,

2

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=12598%3Apublicacoes&option=com_content&view=article

competências e habilidades, conceitos estruturadores, saberes e experiências, avaliação, entre outros.

Segundo consta no portal eletrônico do MEC, os PCNEM foram elaborados a partir de discussões com a comunidade acadêmica, as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação e os educadores/as da rede pública. E apesar de já terem sido elaboradas diretrizes estaduais em algumas regiões, como o estado do Paraná, os PCNEM são os documentos norteadores principais do Ensino Médio no país todo. Como pontua Nunes (2002):

Em todas as reformas do mundo contemporâneo, os currículos assumem posição estratégica, uma vez que neles se aglutinam e se diversificam as disputas em torno dos diferentes sentidos do social e do político. Mesmo que não tenham efeito imediato junto às escolas, produzem outros efeitos simbólicos de inegável importância: mobilizam a indústria cultural em torno da legislação educacional e das atividades escolares, dão relevo aos saberes de certos grupos de especialistas em detrimento de outros, produzem objetos de conhecimento, desenham novas funções e papéis para os agentes institucionais, geram outros textos a eles relacionados (grades curriculares, normas diversas, livros didáticos etc.). (NUNES, 2002, p. 8)

Dessa forma, optou-se por analisar os documentos norteadores do Ensino Médio, e neles, refletir sobre a aprendizagem histórica, focalizando especialmente a noção de tempo histórico defendido nos mesmos. Os efeitos da implantação dos currículos para o Ensino Médio podem ser compreendidos a partir da contextualização histórica dos períodos em que eles surgiram, facilitando na compreensão das conjunturas políticas que levaram à construção dos mesmos.

O Ensino Médio esteve em evidência nos discursos das políticas educacionais especialmente desde a metade dos anos 1990. Torna-se necessário, portanto, questionar se os currículos criados para nortear essa modalidade contemplam as necessidades dos sujeitos, jovens alunos, que o constituem.

A construção de currículos nacionais possui cunho fortemente político, não é neutra e envolve poder e ideologia, o mesmo pode ser afirmado a respeito de outros artefatos da cultura escolar, como o livro didático. O teórico estadunidense Apple (2006), apresenta uma perspectiva crítica das políticas curriculares, e introduz o conceito de hegemonia na área da educação, sendo que a compreensão desse aspecto também leva à reflexão sobre a questão ideológica presente nos currículos.

Para ele:

Uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita. (APPLE, 2006, p. 101)

Segundo o autor, os valores culturais, e o conhecimento apontados nos currículos nacionais são selecionados, e, portanto, constantemente privilegiam a política de alguns grupos sociais e negligenciam a de outros, e, com isso, evidenciam a existência de uma política cultural.

À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural -, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p. 37)

Os currículos, dessa forma, são instrumentos nos quais um tipo de cultura (dominante) é transmitida. Apple compartilha do conceito de tradição seletiva de Williams, pois pontua que as escolas, e, da mesma forma, os currículos “são agentes da hegemonia cultural e ideológica” (APPLE, 2006, p. 41).

À medida que currículos nacionais, e aqui se faz referência aos Parâmetros Curriculares e às “orientações curriculares” para o Ensino Médio do Brasil, foram elaborados segundo a ideia de que há um “padrão” mínimo de conhecimento a ser aprendido, evidencia-se nos mesmos o conceito de que existe um conhecimento legítimo, considerado essencial para os estudantes de todo o país.

Compreendendo o aspecto político e ideológico dos currículos, é necessário refletir se os mesmos conseguem, na sua estrutura e conteúdo, possibilitar a formação da consciência histórica. Referencia-se aqui, nas teorias de Rüsen (2001; 2010d; 2012; 2013), segundo o qual a aprendizagem histórica se efetiva quando os sujeitos conseguem se orientar no tempo. Para o autor (2010d, p. 104) “a

consciência histórica é constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de memória que vai além dos limites da sua própria vida prática”.

A expressão “vida prática” nesse campo teórico, como destaca Schmidt (2013), não se relaciona às ações comuns do cotidiano. Para a teoria da Consciência Histórica, “vida prática” pode ser pensada na perspectiva da “práxis”. A esse respeito ressalta-se a assertiva de Kosik (1976, p. 222) para quem “a praxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”. O autor (1976) argumenta que a práxis determina a totalidade dos sujeitos, e, sobretudo, a realização da liberdade humana.

A praxis tem ainda uma outra dimensão: no seu processo, no qual se cria a específica realidade humana, ao mesmo tempo se cria de certo modo uma realidade que existe independentemente do homem. Na praxis se realiza a abertura do homem para a realidade em geral. No processo ontocriativo da praxis humana se baseiam as possibilidades de uma ontologia, isto é, de uma compreensão do ser. (KOSIK, 1976, p. 225)

Dessa maneira, compreende-se a práxis como ação dos sujeitos que compreendem a realidade na sua totalidade, estabelecendo uma relação com o mundo e com os outros indivíduos, no sentido de criar/transformar a si mesmo e ao mundo. Portanto, a formação da consciência histórica permite aos estudantes a construção de modos de atribuição de sentido, e, da mesma forma, possibilita a ação (no sentido de emancipação/transformação).

Assim, entende-se que as correntes teóricas e conceitos históricos presentes nos currículos do Ensino Médio contribuem para definir o modo como a aprendizagem histórica se efetiva nas escolas do país, visto que os PCNEM, e especialmente, as “orientações curriculares” publicadas para o Ensino Médio, são norteadoras do ensino de História, pois expõem categorias fundamentais, como a noção de tempo, privilegiada neste trabalho.

4.2 O LUGAR DA DISCIPLINA HISTÓRIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (DCNEM)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, apresentam regras gerais para essa modalidade de ensino, mas não trazem as especificidades de cada disciplina. Como identifica Nunes (2002, p. 9) “os Pareceres CNE/CEB 15/98, aprovado em 01/06/98, e CNE/CEB 1/99, aprovado em 29/01/99, fundamentaram a Resolução CEB 3/98, de 26/06/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”.

Nunes (2002, p. 13-14) acrescenta que o texto do Parecer CNE/CEB/98, que teve como relatora Guiomar Namó de Mello, procura evidenciar as diferentes fontes que influenciaram na construção do documento, incluindo órgãos acadêmicos, universidades, escolas públicas e particulares, associações de aprendizagem, e, especialmente, inúmeros educadores/as.

Entretanto, não se expõe o quanto das ideias apresentadas e discutidas foram incorporadas ao texto do documento. Outro aspecto levantado por Nunes (2002) refere-se ao fato de que a participação das instituições citadas acima foi pouco representativa, prejudicando a transparência desse processo. Para a autora, esse aspecto fortaleceu políticas já definidas anteriormente.

Nunes (2002, p. 15) referenciada em Bueno (2000) considera que a elaboração dessas diretrizes relaciona-se diretamente aos acordos de financiamento e às recomendações de agências multilaterais, demonstrando que a elaboração dos mesmos foi apoiada pelo Banco Mundial e, além disso, a pretensa reforma do Ensino Médio sinalizava para uma racionalização de custos, e, conseqüentemente, maior precarização da educação no país.

Quanto ao conteúdo, as DCNEM pressupõem que as escolas adotem um currículo voltado para a aquisição de “competências” e “habilidades”, proposta em sintonia com as exigências do mercado de trabalho. Privilegiando a interdisciplinaridade, “nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos” (DCNEM, 1998, p.3 ou RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998). E a

contextualização, a partir da qual os conteúdos devem se relacionar à prática e à experiência dos estudantes.

Segundo Moehlecke (2012):

Ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais. (MOEHLECKE, 2012, p. 47)

Sobre esse assunto, Lopes (2002), referindo-se aos PCNEM, também adverte que:

Propostas curriculares oficiais, como os PCNEM, podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização. Novas coleções são formadas, associando textos de matrizes teóricas distintas. Os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e relocados em novas questões, novas finalidades educacionais. (LOPES, 2002, p. 389)

Por isso é imprescindível entender o conteúdo dessas diretrizes no contexto histórico e social nos quais foram produzidos, pois quando se volta para o período em questão, evidencia-se no Brasil uma conjuntura política ajustada com instituições multilaterais, que resultou na construção de documentos cujos valores essenciais se distanciaram muito da realidade social das escolas públicas do país, dificultando a superação de antigos problemas.

Em 1999 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que expõem as peculiaridades de cada área de ensino. A implementação desses reafirmou a função do Ensino Médio como a última etapa da educação básica. E, diferente do que ocorreu no período da elaboração da LDB/96, não houve participação popular na construção das orientações propostas nos PCNEM, ficando a cargo de cada escola a apropriação dos mesmos.

Pensando nisso, compartilha-se o pensamento de Lopes (2002):

Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o

intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. (LOPES, 2002, p. 387)

Para a autora, ainda que, em um curto período, essas Diretrizes não exerçam uma força transformadora na prática pedagógica de muitos professores, visto que alguns preferem não se apropriar de fato das prescrições publicadas, esses documentos oficiais possuem um significado simbólico, já que fazem parte da cultura escolar e materializam as reformas propostas pela instituição governamental.

Segundo afirmação de Steinhorst:

O ensino médio, seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) e suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) apresentaram princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino.

Esses princípios não foram e não são neutros. Ao contrário, basearam-se numa forma de compreender a educação, a sociedade e suas relações em uma visão neoliberal inconfundível, sem a possibilidade de participação e amplo debate com os profissionais da educação, instituições representativas e a sociedade. Com isso, a formação básica para o trabalho foi defendida e entendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho e da produção, “exigindo” que os sistemas e o ensino Médio fossem adequados a essa lógica. (STEINHORST, 2009, p. 40)

Os PCNEM são apresentados como norteadores das relações de ensino e aprendizagem para o Ensino Médio, e são compostos de quatro partes, sendo Parte I - Bases Legais, Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A implementação do documento é justificada, em partes, pela necessidade do ensino acompanhar as mudanças econômicas, sociais e políticas ocorridas no país desde a implantação da LDB/96. Na parte I - Bases Legais é apresentado o “novo” Ensino Médio, e, também é descrito se efetivou o processo de reforma curricular dessa modalidade da educação básica.

O documento enfatiza a opção por um currículo diferenciado, baseado no desenvolvimento de “competências” básicas necessárias para os jovens entrarem na vida adulta. A esse respeito, vale destacar a seguinte afirmação:

[...] propõe-se, no nível do ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender,

criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 5)

A opção pela formação geral em detrimento da formação específica fica evidente quando se observa a reorganização do currículo a partir de três áreas do conhecimento mencionadas anteriormente, “Linguagens, Códigos e suas tecnologias”, “Ciências da natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, sendo que uma das justificativas para essa organização é a questão da “interdisciplinaridade”, descrita como aspecto fundamental do PCNEM.

Dentre as funções do referido documento, destaca-se a de difundir a reforma curricular do Ensino Médio, pretendida desde a implementação da LDB/96. Sobre esse assunto, ressalta-se a seguinte informação:

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou, na atual administração, o projeto de reforma do Ensino Médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação. O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 5)

Esse texto consta do início dos PCNEM e explica de certa forma, a reforma pretendida no Ensino Médio, colocando-o como “novo”, e demonstrando por que essa mudança era necessária. As justificativas se pautam basicamente em fatores econômicos e têm como princípio necessidades decorrentes das transformações tecnológicas. O texto também reforça a diferença entre essas novas orientações e as anteriores, que propuseram a profissionalização compulsória. O objetivo da formação do aluno é explicitado no documento da seguinte forma:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e **a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.** (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 5)

Para o Ministério da Educação (MEC), as discussões sobre o projeto de reforma curricular do Ensino Médio incluíam a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma, além dos

diversos setores da sociedade civil. Segundo consta nos PCNEM, em um primeiro momento já se definiu “a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.” (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 7)

Na opinião de Lopes (2002):

No processo de elaboração dos PCNEM, princípios curriculares como interdisciplinaridade, contextualização e currículo por competências integram seu discurso regulativo. Tais princípios já estavam definidos antes mesmo que o trabalho das equipes disciplinares se desenvolvesse e foi com base neles que o documento foi produzido. O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização. (LOPES, 2002, p. 388)

A respeito da reforma curricular, Domingues, Toschi e Oliveira (2000) mencionam que, no Brasil, muitas reformas fracassaram por ter sido apenas políticas de governo. Para eles:

Em geral, essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64)

Outro aspecto levantado pelos autores (2000), e, que também vem sendo destacado nesta pesquisa, é o de que:

A literatura sobre currículo tem demonstrado que geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 65)

Já o texto dos PCNEM aponta que esses documentos foram construídos com a colaboração de especialistas das diversas áreas do conhecimento, professores universitários, que analisaram o referencial teórico das diretrizes, sendo que, na sequência, alguns professores/as de escolas públicas, atuantes na educação básica,

tiveram oportunidade de avaliar o material produzido, e o índice de compreensão e receptividade teriam sido positivos.

Com esses argumentos, o MEC defende que os PCNEM são um instrumento da cidadania democrática, já que distinguem como orientações gerais dos mesmos, as quatro preposições assinaladas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como eixos estruturais da educação contemporânea, sendo eles: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 15-16).

Entretanto, a partir da análise dos documentos estruturadores do Ensino Médio, percebeu-se que a reforma pretendida fixou-se apenas na aquisição de habilidades e competências necessárias para que os sujeitos se adequassem ao mundo do trabalho, pensando especialmente nas transformações tecnológicas ocorridas até então.

Sobre a aprendizagem baseada em “competências”, Schmidt (2013, p. 7) argumenta que “o conhecimento específico deixa de ser referência para a aprendizagem e o ensino, acabando por serem valorizadas determinadas atividades destinadas a desenvolver competências estabelecidas a priori [...]”. Desse modo, a especificidade de cada disciplina pode acabar por diluir-se nas amplas áreas de conhecimento estabelecidas na diretriz.

Outros fatores marcantes são a flexibilização e diversificação do currículo, que pressupõe uma base comum nacional e uma parte diversificada, que seria preenchida pelas necessidades de cada região ou escola, e pelas especificidades de cada professor e grupos de estudantes. No cotidiano escolar, contudo, isso dificilmente ocorre e o currículo acaba sendo centralizado.

E uma das causas desse problema é o fato dos educadores/as não participarem efetivamente da construção desses currículos nacionais, apesar do conteúdo dos mesmos apontar o oposto, como já foi mencionado. Nesse sentido, ressaltam-se também os livros didáticos que, em geral, compõem os conteúdos curriculares de base nacional comum, e servem, muitas vezes, como principal recurso do professor, especialmente nas regiões mais empobrecidas onde os recursos financeiros dedicados à educação básica geralmente são menores.

4.3 O PERCURSO DA PESQUISA

A presente investigação possui caráter qualitativo, e compreende-se que existe uma diversidade de métodos específicos disponíveis para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, sendo que cada um desses busca objetivos diferentes. Portanto, cada método deve ser considerado parte do processo de pesquisa e do objeto pesquisado.

Segundo Flick (2004),

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. (FLICK, 2004, p. 22)

Para o mesmo autor (2004), a pesquisa qualitativa tornou-se essencial para a investigação das relações sociais. Isso porque a pluralização das esferas de vida exige do pesquisador um cuidado diferenciado, especialmente para as investigações empíricas. Essa diversidade de estilos, de padrões de vida, de ambientes, de culturas, entre outros, requer do investigador uma sensibilidade maior.

Com essa diversificação, os pesquisadores sociais defrontam-se constantemente com diferentes perspectivas e contextos sociais, e não são mais admissíveis os levantamentos padronizados, ou as “verdades absolutas” defendidas pela ciência durante muito tempo, característica que limitava as pesquisas de viés quantitativo. Na investigação qualitativa privilegiam-se os **processos** e não os resultados.

Nas palavras de Flick (2004, p. 22) “a pesquisa qualitativa considera que os pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientes sociais a eles relacionados.” Esse tipo de investigação baseia-se na reflexividade do pesquisado e considera-se a sua comunicação com o campo como parte da produção do conhecimento.

O mesmo autor pontua que,

O processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria. A interseção dessas duas trajetórias é a coleta de dados

verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa específico. (FLICK, 2004, p. 27)

Na investigação qualitativa, destaca-se o método de pesquisa denominado “estudo de caso”, sendo esse bastante utilizado em Ciências Sociais, é considerada uma estratégia de investigação pertinente para os estudos em educação.

Segundo Castex (2008),

O estudo de caso [...] apresenta a investigação que toma por objeto um fenômeno contemporâneo situado no contexto da vida real, estabelecendo a necessidade da existência de fronteiras entre o fenômeno estudado e o contexto em que estas não são nitidamente demarcadas, onde o investigador utiliza fontes múltiplas de dados. (CASTEX, 2008, p. 39)

Neste trabalho, o procedimento utilizado para o estudo de caso em propostas curriculares para o Ensino Médio foi a pesquisa documental, considerando que, os documentos escritos podem ser analisados sob diversas possibilidades metodológicas, a partir da “mensagem” que pode ser interpretada em seu conteúdo foi a perspectiva adotada nesta investigação.

Os documentos utilizados para investigação podem ser pessoais ou oficiais, ressaltam-se como exemplo, as atas e pareceres, bem como questionários ou atividades resultantes da ação didática, entre outros, podem ser documentos arquivados ou não, de domínio público ou privado (CELARD, 2010).

Para Celard (2010), o documento escrito é uma fonte muito pertinente, pois, muitas vezes, ele representa a quase a totalidade dos vestígios humanos em diferentes períodos históricos. Ao pesquisador cabe verificar aspectos como autenticidade ou plausibilidade das informações constituintes dos documentos utilizados.

O autor (2010) explicita cinco elementos principais da análise documental. Para ele (2010, p 299), os documentos fornecem dados sobre o contexto histórico no qual foram produzidos, portanto, o exame do contexto social no qual os documentos pesquisados foram elaborados é fundamental. A identidade dos sujeitos que se expressam no documento, bem como seus interesses e os motivos que os levaram a escrever são também aspectos necessários.

Celard (2010) discorre sobre a autenticidade e confiabilidade do texto do documento, ressaltando também a necessidade de se verificar a procedência do mesmo, e qual a sua natureza. O investigador deve ocupar-se de identificar os

conceitos principais e a estrutura lógica do texto do documento, e, por fim, dedicar-se à sua análise.

A abordagem metodológica utilizada para o entendimento dos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil foi a análise de conteúdo, da pesquisadora Franco (2005). Tal procedimento tem sido amplamente utilizado em pesquisas, as quais procuram analisar qualitativamente algumas formas de comunicação. Segundo a argumentação de Franco (2005):

A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem. Com base na mensagem que responde às perguntas: o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas? ... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. (FRANCO, 2005, p. 20)

Esse procedimento de pesquisa pode ser utilizado para descrever os conteúdos dos documentos. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que “apesar de muito difundida, em análise de conteúdo, a mera descrição das características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores” (FRANCO, 2005, p. 21), por isso, é interessante que, além da descrição, se faça uma interpretação dos conteúdos, analisando as possíveis causas e efeitos da mensagem.

Desse modo, a análise de conteúdo pode ser efetivada tendo como perspectiva tanto o emissor quanto o receptor da mensagem. Quando a análise se atém aos efeitos da mensagem, seu foco é o receptor. Assim, Franco acrescenta que:

A questão "com que efeito?" é considerada, por muitos estudiosos, como um dos aspectos mais importantes do paradigma da comunicação: qual seja, estudar, identificar o efeito e/ou impacto que determinada mensagem causa no receptor, no leitor, no ouvinte e em diferentes segmentos da população. Sem dúvida, essa indagação é extremamente valiosa para o avanço dos conhecimentos no âmbito das áreas sociais. Por exemplo, quando se objetiva descobrir os efeitos das propagandas políticas, os possíveis efeitos de livros didáticos como elementos de veiculação ideológica, os programas alienantes da televisão, as manchetes dos jornais... e assim por diante. (FRANCO, 2005, p. 22)

Outro aspecto evidenciado pela autora é o da “inferência”, compreendido como um procedimento intermediário, que permite a passagem do processo de

descrição para o de interpretação, segundo Franco (2005) a inferência é o agente principal da análise de conteúdo.

As matrizes curriculares, em geral, são justificadas pela necessidade de organizar o conhecimento escolar. Esses documentos têm incentivado discussões e análises em diversos países, inclusive no Brasil, sendo que nas últimas décadas foram publicados inúmeros trabalhos que analisam os currículos do Ensino Médio no país.

Buscou-se então, nesta pesquisa, analisar conceitos históricos presentes nas propostas curriculares norteadoras do Ensino Médio no Brasil. Optou-se por tratar desses conceitos na forma de “temas” investigados. Segundo Franco (2005),

Tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. (FRANCO, 2005, p. 39)

Na análise das propostas curriculares para o Ensino Médio privilegiou-se a disciplina História e suas principais características, e percebeu-se que alguns temas são recorrentes nos documentos analisados, e também são apresentados nos documentos como estruturadores da disciplina História. Desse modo, optou-se por refletir sobre os seguintes assuntos: **“aprendizagem histórica”**, **“tempo histórico”**, e, **“sentido do passado”**.

4.4 APRENDIZAGEM HISTÓRICA, TEMPO HISTÓRICO E SENTIDO DO PASSADO NO CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO

Os conceitos descritos acima estão presentes nas propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. Como já se pontuou anteriormente, essas propostas influenciam o trabalho de muitos professores de História, visto que esses se apropriam dos conceitos históricos expostos nesses documentos.

Outro aspecto relevante é o fato dos documentos servirem como parâmetro também para a elaboração de livros didáticos, que são escolhidos pelos educadores através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e que também por uma

série de motivos, que envolvem aspectos econômicos, sociais e culturais, muitas vezes servem como a principal referência utilizada pelos professores para preparar suas aulas e discorrer sobre os conteúdos.

Desse modo, importa saber como os documentos oficiais compreendem a aprendizagem histórica, pois vale ressaltar que a História é apresentada como integrante fundamental da área de Ciências Humanas e Tecnologias, segundo o documento, a disciplina “possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas [...]” (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 20).

Em relação aos conceitos de passado e de tempo histórico, os documentos sugerem que os mesmos podem ser compreendidos como “instrumentos” ou como “lentes” através das quais os sujeitos podem se orientar em relação ao passado e ao presente. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 69).

4.4.1 O conceito de aprendizagem histórica presente nas propostas curriculares para o Ensino Médio

Segundo os PCNEM, a aprendizagem na área de Ciências Humanas, na qual a História está inserida, deve propiciar aos estudantes competências e habilidades para compreender a sociedade como uma construção humana “que se reconstrói constantemente ao longo de gerações, num processo contínuo e dotado de historicidade” (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte I, 2000, p. 21).

A quarta parte dos PCNEM, “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, inicia-se com o texto “O sentido do aprendizado na área”, cujo conteúdo traz um breve histórico das chamadas “humanidades”. Segundo o documento “ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar” (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 6).

O texto descreve a relevância política, histórica e social que as Ciências Humanas assumiram ao longo do tempo, bem como o esvaziamento político das disciplinas humanísticas no período da Ditadura Civil Militar no Brasil. Segundo o texto, esse problema foi superado e, atualmente, as Ciências Humanas e as

Ciências Exatas são complementares e não excludentes, no currículo nacional. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 7)

O segundo aspecto relacionado à aprendizagem apresentado nos PCNEM refere-se às “competências” e “habilidades”, e reafirmam o que já se estabeleceu nas diretrizes anteriores, defendido na seguinte argumentação:

[...] as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 11)

Essa pedagogia por competências, assumida pelas diretrizes no Brasil, já foi vastamente discutida por pesquisadoras como Schmidt (2013) e Kuenzer (2000), que pontuam sobre as consequências da ressignificação do termo “competências”, especialmente para os sujeitos que vivem do trabalho. Para Kuenzer (2000, p. 20), essa pedagogia negligencia aspectos significativos relacionados às formas como os conteúdos são produzidos, às relações sociais, e às relações de poder e a política.

O primeiro texto específico sobre a disciplina História nos PCNEM inicia com a pergunta “por que ensinar História?” O parágrafo inicial do texto que responde a esse questionamento evidencia a inclusão da História na área maior Ciências Humanas e suas Tecnologias, proposta no documento:

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 20)

Segundo o texto, a inclusão da História, nessa grande área possibilita o aprofundamento dos conteúdos estudados no Ensino Fundamental. A proposta segue demonstrando os efeitos da tecnologia nas relações sociais e as implicações dos paradigmas científicos, que têm sido questionados por não terem solucionado as desigualdades sociais, os preconceitos, as injustiças, e, sinaliza que o Ensino Médio deve ter um caráter humanista.

Tais colocações evidenciam conceitos contraditórios no documento, visto que, em síntese geral, os PCNEM têm como base a formação do jovem para o trabalho, vale ressaltar a ideia predominante nos documentos que é a do currículo voltado para a aquisição de competências e habilidades, afinadas com a ideia de sujeito “capacitado” para o mercado de trabalho, de acordo com a lógica capitalista.

O documento aponta que a relação entre a História ensinada e a produção acadêmica cresceu desde os anos 1970, e segundo o documento, essa aproximação é válida. Contudo, também é muito complexa devido à dificuldade de consenso teórico, que, conseqüentemente, ocasiona divergências em relação a conteúdos e métodos de ensino. Ressalta-se o seguinte trecho:

O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 21)

Quando nos documentos se aborda o assunto “como ensinar História”, ressalta-se a necessidade da inserção de novos temas históricos, considerando a pluralidade dos sujeitos. Critica-se o ensino da História baseado nos grandes eventos e nas formas estruturalistas dos modos de produção, que segundo o texto, acaba excluindo os sujeitos “comuns” do processo histórico.

Aborda-se a diversidade de fontes na investigação histórica e a relevância dos estudos marxistas, que além das análises econômicas incluíram, ao longo do tempo, aspectos culturais, do cotidiano e da experiência das classes sociais. Defende-se a Escola dos “Annales” e a Nova História, com ênfase no estudo das mentalidades e das práticas culturais.

Enfatiza-se a importância da utilização de documentos históricos, que segundo o texto dos PCNEM, passou a ser entendida como parte da construção histórica. Ressalta-se ainda, a preocupação que se tem na atualidade em analisar os autores dos documentos, seus interesses e intencionalidades.

Em 2002, foi publicado o PCN+, que nas palavras do então ministro da educação, Paulo Renato Souza, não deveria ser entendido como um documento prescritivo, pois teria sido criado para servir de “apoio” ao professor/a na construção de um currículo que promova o desenvolvimento das competências.

Esse documento retoma alguns aspectos dos PCNEM anteriores, tais como as reformas do Ensino Médio e o significado das competências. Discorre sobre a articulação entre as áreas de ensino e entre as disciplinas, enfatizando mais uma vez, a interdisciplinaridade e a contextualização.

O volume da área “Ciências Humanas e suas Tecnologias” expõe os conceitos estruturadores das disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Em todas essas são sugeridos conteúdos a partir de uma “organização de eixos temáticos”. No texto referente à disciplina História foram apresentados seus conceitos estruturadores, o significado das competências específicas da disciplina e a articulação entre esses dois aspectos.

A historicidade dos conceitos estruturadores da História é apresentada a partir das diferentes correntes historiográficas. Aborda-se a crítica contemporânea às produções historiográficas tradicionais, que excluíram os sujeitos do processo histórico, e, posteriormente, a valorização dos grupos sociais e dos aspectos simbólicos e culturais, sob a ótica da Nova História.

A defesa das “competências gerais”, em detrimento das competências do pensamento histórico evidencia-se fortemente em todos os documentos analisados. Nos PCNEM é explicitado da seguinte forma:

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22)

No mesmo parágrafo defende-se a interdisciplinaridade, argumenta-se que a principal contribuição da História no Ensino Médio é possibilitar ao estudante “ler nas entrelinhas”, o que segundo o texto, seria propiciado também a partir do desenvolvimento da competência da leitura e interpretação de texto.

[...] Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal

contribuição da História no nível médio. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22)

Pontua-se no documento que a aprendizagem histórica no Ensino Médio possibilita a consolidação da formação da cidadania e a construção de laços de identidade:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, o incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 22)

Em 2006 foram publicadas as “Orientações curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias”, apresentado como uma nova versão dos PCNEM. O conteúdo do documento defende que o mesmo foi criado para instigar os professores, levá-los à reflexão, e à revisão de suas práticas pedagógicas.

Enfim, afirma-se que mesmo foi construído para servir como um conjunto de reflexões que alimente a prática docente, e que possibilite alternativas didático-pedagógicas para a organização trabalho dos professores, contemplando as especificidades de cada disciplina.

O texto do documento reafirma que uma das finalidades atribuídas ao Ensino Médio é a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento de competências para o jovem continuar seu aprendizado. Além disso, reforça a organização curricular de base nacional comum, como nos documentos implantados anteriormente. Essa última característica entra em conflito com um dos principais aspectos da Diretriz (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000), que é o desenvolvimento orgânico do currículo.

Tais colocações levam à reflexão acerca do conceito de temporalidade exposto nas propostas curriculares analisadas, pois segundo os PCNEM, conceitos como os de “diferença” e “semelhança”, previamente introduzidos no ensino de História efetivado no Ensino Fundamental, possibilitam a construção da identidade, e esses conceitos são ampliados no Ensino Médio a partir da consolidação das noções de tempo histórico.

4.4.2 O conceito de tempo histórico presente nas propostas norteadoras do Ensino Médio

Nos documentos analisados, enfatiza-se que a História possibilita ao estudante do Ensino Médio a ampliação dos conceitos de cidadania e identidade, e isso, segundo as propostas curriculares, é viabilizado também a partir da consolidação das noções de tempo histórico. Sobre esse assunto, destaca-se o seguinte:

O tempo histórico pode ser compreendido em toda sua complexidade, ultrapassando sua apreensão a partir das vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas. No nível médio de ensino, é preciso igualmente que o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo **mítico**, **escatológico**, **cíclico**, **cronológico**, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos **geológico** e **astronômico**. Não se pode esquecer, ainda, que mesmo o tempo natural reveste-se de um caráter cultural, quando apropriado pela Geologia e pela Astronomia, enquanto ciências socialmente criadas. (BRASIL, MEC/SEMTEC, parte IV, 2000, p. 23)

Entende-se, desse modo, que a noção de tempo histórico presente nos PCNEM aparece do ponto de vista do tempo cronológico, com ênfase nos processos de sucessão e simultaneidade, e nos conceitos de diferença, semelhança, entre outros. O documento segue com a afirmativa:

Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A **duração** torna-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e descontinuidades. A concepção de duração possibilita compreender o sentido das **revoluções** como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre **presente-passado-presente**, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre **presente-passado-futuro**, que permitem criar projeções e utopias. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2000, p. 24)

Com as informações citadas acima se compreende que os PCNEM relacionam noções de tempo histórico estabelecidas pela Teoria da História, tais como periodizações, o tempo das cronologias, das continuidades, das permanências, entre outros. Conclui-se, portanto, que a temporalidade, nas

Diretrizes, é abordada sob a perspectiva de Fernand Braudel. Essa opção teórica adotada foi também defendida nas “orientações curriculares” publicadas posteriormente.

Braudel propôs a utilização de três tipos de duração histórica para compreendermos o processo histórico, de acordo com a velocidade com que as mudanças ocorrem, o que nos permite reconhecer as várias temporalidades inseridas nos acontecimentos:

- a curta duração, em que ocorrem os acontecimentos breves, circunstanciais ou efêmeros, com data e lugar determinados (local, regional ou internacionalmente);
- a média duração, em que se desenham as tendências políticas e/ou econômicas, as conjunturas;
- a longa duração, que é tempo das estruturas, da extrema lentidão dos movimentos de transformação. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 73)

Ainda segundo o documento, uma das principais “competências” em História é relacionar acontecimentos históricos de temporalidades distintas, passado e presente, por exemplo, identificando rupturas e permanências, “dimensionando os acontecimentos sociais nos diferentes ritmos das duração – longa, média e curta” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 76).

4.4.3 O sentido do passado defendido nas propostas curriculares para o Ensino Médio

Para compreender como o documento trata a noção de tempo histórico é relevante saber de que forma o passado é definido no mesmo. Destaca-se o seguinte: “O passado pode ser definido como uma série de eventos que tiveram lugar num momento anterior àquele que a consciência das pessoas identifica como momento presente” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 69).

Complementando, expõe-se que os eventos do passado têm relevância justamente porque foram construídos pelas ações humanas, valorizam-se então, os sujeitos como agentes de transformação social, que, segundo os documentos analisados, não podem ser ocultados pela valorização das grandes estruturas.

Afirma-se ainda que o passado não pode ser concebido como estático, pois somente quando é entendido como um processo de mudanças é que confere

legitimidade ao presente e possibilita que as experiências humanas sejam organizadas em diferentes formações sociais (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 70).

Os argumentos seguem ressaltando que as ações dos sujeitos devem ser contextualizadas nas dimensões “econômica, política, social e cultural”, sendo que a ampliação dessa última leva à questão da identidade e ao entendimento do “eu” e do “outro”. Essas identidades pessoais e sociais, por sua vez, remetem à problemática da memória (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 72).

A partir do conceito de “memória”, o documento aborda a questão do tempo, sendo possível compreender o modo como esse aspecto da aprendizagem em História é defendido nos parâmetros curriculares:

[...] o conceito de memória lança luzes para a reflexão sobre os lugares da memória e também sobre as fontes documentais consideradas tradicionalmente como documentos históricos, ampliando os limites de sua abrangência para as formas variadas com que os seres humanos constroem as representações do mundo social. A memória recoloca, ainda, a questão da relação entre presente e passado e também quanto ao futuro. Os indivíduos, assim como as sociedades, procuram preservar o passado como um guia que serve de orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro. (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p.72)

Seguindo essa linha de pensamento, aborda-se nos documentos a problemática da consciência do passado e do modo como essa perpassa todos os sujeitos. Afirma-se que esse passado possui um sentido diferente para cada indivíduo dependendo dos diversos modos que os mesmos apreendem o tempo e registram a sucessão dos acontecimentos.

A sucessão e simultaneidade dos processos históricos são situadas a partir do sistema cronológico, que segundo o documento, é o que proporciona o sentido do passado nas sociedades modernas. E para apreender o tempo histórico utiliza-se a “duração temporal”, pois essa, segundo os documentos, permite aos estudantes estabelecer relações entre o passado e o presente.

Ainda sobre o sentido da História para os jovens, destaca-se a seguinte afirmativa:

Auxiliar os jovens a construir o sentido do estudo da História constitui, pois, um desafio que requer ações educativas articuladas. Trata-se de oferecer um contraponto que permita ressignificar suas experiências no contexto e na duração histórica da qual fazem parte, e também apresentar os instrumentos cognitivos que os auxiliem a transformar os acontecimentos

contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p. 65)

Compreende-se que os conceitos históricos expostos são fundamentais para a formação da consciência História. Por conseguinte, torna-se necessário refletir se a forma como esses conceitos são apresentados e historicizados nos documentos propicia a formação da consciência histórica.

4.5 CONCEITOS HISTÓRICOS APRESENTADOS NAS PROPOSTAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Os conceitos históricos tratados no item anterior desta pesquisa se relacionam e são complementares, nos próprios documentos não há uma separação explícita dos conceitos, ao contrário, eles se integram. Vale ressaltar que os mesmos se repetem em itens diversos dos documentos. E entende-se que, a forma como os conceitos foram constituídos, e o modo como eles estão presentes nos documentos norteadores, pode influenciar na aprendizagem dos jovens estudantes.

Para discorrer sobre a problemática do tempo histórico, recorre-se aos pensamentos de Reis (2006). O autor compreende duas perspectivas incompatíveis no que se refere ao tempo histórico, o ponto de vista da Física e a da Filosofia. No primeiro aspecto, “o tempo é definido como o *número dos movimentos naturais*. Nesses movimentos há uma abolição da diferença entre passado/presente e futuro” (REIS, 2006, 179). A Filosofia, entretanto, trata das mudanças vividas pela consciência, “a ‘mudança’ não é um movimento natural, é um movimento que altera o ser que se move. O ser, enquanto dura, não é mais o mesmo” (REIS, 2006, p. 180).

Em seu trabalho “História & teoria”, Reis (2006, p. 183) afirma que é necessária a construção de um novo conceito de tempo, que seria um “terceiro tempo” entre o da natureza e o da consciência. Para discorrer sobre a constituição desse terceiro tempo (histórico), utiliza os argumentos de Ricoeur, Koselleck e dos Annales.

Segundo Reis (2006), os tempos calendário, genealógico e arqueológico de Ricoeur seriam a primeira perspectiva do tempo histórico como um terceiro tempo.

A prática histórica, argumenta Ricoeur, produz conexões, reinscreve o tempo vivido no tempo cósmico mediante alguns artifícios: o calendário, a sucessão de gerações, a preservação dos vestígios em arquivos, museus, bibliotecas... O tempo histórico é duplo: é a organização que a própria vida coletiva se dá [...] e é conhecimento desse vivido. (REIS, 2006, p. 184)

Reis (2006) ressalta que mesmo com esses recursos, a experiência humana torna-se narrável, pois o calendário não naturaliza o vivido pelos sujeitos e seria indispensável às sociedades, pois do tempo físico mantém aspectos de continuidade e é mensurável. E do tempo da consciência, mantém as características da mudança e da memória.

Já na perspectiva de Koselleck, segundo Reis (2006), o tempo histórico não é resolvido pelo calendário, pois datas precisas não podem definir o tempo histórico, Koselleck não desvaloriza a datação, o calendário. Contudo, enfatiza que para conhecer o tempo histórico não basta somente posicioná-lo na sucessão, para ele somente “determinando a diferença entre passado e futuro, entre campo da experiência e horizonte de espera em um presente, é possível apreender alguma coisa que seria chamada de tempo histórico” (REIS, 2006, p. 192).

E com a teoria dos Annales, Reis (2006) aborda uma perspectiva diferente do tempo histórico como “terceiro tempo”. Sob influência das Ciências Sociais, os Annales criticam o tempo histórico tradicional e reveem o conceito de calendário, que passa a ser entendido como “uma criação da consciência, para se dar regularidade, homogeneidade, uniformidade, para melhor coordenar as suas atividades” (REIS, 2006, p. 196).

Pesquisadores das três gerações dos Annales se apropriaram de argumentos das Ciências Sociais e reconstruíram o conceito de tempo histórico, e além das noções de mudança, da diferença temporal sucessiva, dentre outros, incluíram noções de permanência e simultaneidade. Com Fernand Braudel, construiu-se o conceito de “longa duração”, o que representou uma mudança significativa no conceito de tempo histórico, considerando a dialética entre mudança e permanência. Nesse sentido, Reis (2006) pontua que:

Na primeira perspectiva, a vida humana, sucessiva e dispersa, assimetria entre passado e futuro, continuava sucessiva e artificialmente contínua, linear e regular, quando enquadrada pelo calendário. Nessa segunda perspectiva, os eventos humanos são inseridos numa ordem não-sucessiva, mas simultânea. A relação diferencial entre passado, presente e futuro se enfraquece, isto é, a percepção sucessiva do tempo histórico é enquadrada por uma percepção simultânea. (REIS, 2006, p. 1999)

Para Reis (2006) é necessário que o tempo histórico seja uma intermediação entre natureza e consciência, e acrescenta que é possível uma articulação entre essas três perspectivas apresentadas, e que a dialética entre estrutura e evento aponta a possibilidade de um conhecimento histórico seguro.

A noção de tempo histórico proposta nos PCNEM segue os princípios braudelianos. Para a compreensão desse assunto, portanto, expõem-se neste item características da noção de tempo histórico de Fernand Braudel, um dos representantes da Escola dos Annales, como ressalta Reis (2006) em suas afirmações.

Os primeiros PCNEM foram elaborados no final da década de 1990, período marcado por políticas neoliberais. No campo educacional brasileiro foi empreendida uma política de financiamento da educação, efetivada especialmente por instituições multilaterais, como o Banco Mundial, como foi mencionado anteriormente. Desse modo, exigiu-se que fossem elaboradas Diretrizes Nacionais no Brasil, como as que já vigoravam na maior parte dos países.

Naquele momento, ecoava no país, resquícios de debates acadêmicos, sobretudo de críticas ao ensino brasileiro, discussões levadas a cabo com o processo de redemocratização do país. Com isso, discutiu-se a necessidade de desvincular o ensino de História das propostas “tradicionais” ou “positivistas” seguidas até aquele período. Sobre esse aspecto, é válido mencionar o que afirma Anhorn (2003):

Interessante observar que, contrariamente ao que ocorreu com a pesquisa historiográfica, onde essa matriz tradicional começou desde a década de 30 ser fortemente questionada e perdeu a hegemonia no campo, no âmbito da historiografia escolar, ela tende a permanecer hegemônica por bem mais tempo, abrindo pistas interessantes para pensar a autonomia entre as diferentes esferas de problematização do saber. A crise deflagrada no ensino de História no período aqui considerado pode ser assim entendida como uma crise de hegemonia de uma forma discursiva no âmbito da historiografia escolar, cuja superação ainda está em curso, inclusive no plano do currículo formal. (ANHORN, 2003, p. 214-215)

No que se refere à categoria tempo histórico, as DCNEM, os PCNEM e, posteriormente, as “orientações curriculares” para o Ensino Médio, basearam-se na perspectiva de temporalidade voltada para a teoria do historiador Fernand Braudel, sendo esta “a curta, média e longa duração”.

O historiador francês Fernand Braudel foi um dos integrantes mais importantes da Escola dos Annales, representante da sua segunda geração. Com a publicação da obra “O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II”, em 1949, apresentou uma abordagem inovadora sobre a temporalidade, privilegiou os processos de “longa duração”, enfatizando as “permanências” ao invés das mudanças históricas.

Sobre esse assunto, destaca-se a afirmação de Reis (2000):

A história visaria às permanências que dão sentido aos eventos. A estrutura sofre o “vento da história”, que são seus eventos, e é obrigada a se rearticular, a mudar lentamente. A estrutura é o “não há nada de novo”, que envolve o evento, a novidade; ela é uma articulação dos “elementos” já presentes nela. (REIS, 2000, p. 104)

Uma das principais propostas da Escola dos Annales foi a interdisciplinaridade, perceptível na influência que as Ciências Sociais exerceram sobre seus integrantes. Segundo Reis (2000, p. 15), essa relação entre história e Ciências Sociais só se efetivou devido à nova concepção e representação da temporalidade, que rompeu com a história tradicional, linear e progressista.

Lopes (2003) salienta que a primeira e a segunda geração dos Annales criticaram fortemente a história de eventos, interessaram-se profundamente pelos processos históricos de vários séculos, analisados sob os longos períodos de tempo. Para Braudel (1987, apud LOPES, 2003):

A impressão profunda, imediata, após essa pesca submarina, é de que estamos em águas muito antigas, no meio de uma história que, de algum modo, não teria idade, que reencontraríamos, em sua, dois ou três séculos mais cedo e que, por vezes, num momento, nos é dado enxergar ainda hoje com os nossos próprios olhos. (BRAUDEL, 1987 apud LOPES, 2003, p. 83)

Braudel se preocupou, especialmente, com a problemática do tempo histórico e as ideias de sua percepção, sua geração dos Annales revitalizou uma categoria de pesquisa que se encontrava desgastada metodologicamente desde as primeiras décadas do século XX (Lopes, 2003).

Segundo Lopes (2003), os temas construídos por Braudel e Bloch, inovadores para aquele período, são basicamente universais, o que lhes garantiu grande destaque na historiografia global. Seus trabalhos foram valorizados, despertando interesse de pesquisadores diversos.

O mesmo autor acrescenta que:

A originalidade da obra desses historiadores está no fato de ela ter-se constituído principalmente numa nova visão do passado: contrariamente à concepção dos historiadores ditos positivistas, a nova história proposta por Febvre, Bloch e Braudel tornou-se um problema a ser formulado e desvendado pelo próprio historiador, que não se concentrava mais em narrar fatos singulares. (LOPES, 2003, p. 5)

Apesar de Fernand Braudel defender fortemente sua perspectiva teórica sobre o tempo histórico, não tinha a pretensão de impor seu ponto de vista. Em sua obra “Escritos sobre a história”, o próprio historiador afirma:

[...] sobre a longa duração, essa estrada essencial da história, não a única mas que coloca por si todos os grandes problemas das estruturas sociais, presentes e passadas. É a única linguagem que liga a história ao presente, convertendo-a em um todo indissolúvel. (Braudel, 1978 apud LOPES, 2003, p. 89)

Lopes (2003) argumenta que “O tempo histórico na obra de Braudel está ligado a conjuntos de ações sociais e políticas, a seres humanos concretos, ativos e passivos, às instituições e às organizações que deles dependem” (LOPES, 2003, p. 89). De qualquer modo, suas teorias se destacaram na historiografia contemporânea, tanto positivamente com os adeptos de seus pensamentos, quanto de forma polêmica com os críticos de sua tese sobre o tempo.

Entre as críticas às explicações Braudelianas, Lopes (2003), expondo as assertivas de Hexter (1981), argumenta que, Braudel não resolveu a questão da história-problema, que seria o elo entre duração e mudança. Para ele, Braudel teria feito uma história total, excessiva no número de páginas e na quantidade de informações, porém, sem se voltar para a história-problema, que seria a mais adequada e significativa.

Reis (2003) afirma que a pretensão à História global, “a proposta de apreender a sociedade como conjunto de conjuntos, estrutura de estruturas” (REIS, 2003, p. 120-121) encerrou-se em Braudel, sendo que o conhecimento histórico produzido pelos Annales acabou por se afastar da História global e se fragmentar.

Os documentos norteadores do Ensino Médio sinalizam que um dos objetivos principais dessa modalidade é preparar o jovem estudante para a vida, a partir de uma formação de caráter humanista. Entretanto questiona-se se a forma como os

conceitos históricos são apresentados nessas propostas curriculares possibilita uma “preparação para a vida”, e mais, se essa preparação de fato possui um aspecto humanista.

As propostas curriculares analisadas são complementares, foram produzidas em períodos políticos diferentes, as primeiras sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, do partido político PSDB e as “orientações curriculares”, publicadas posteriormente foram construídas já sob a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto, não se verificou diferenças significativas entre as propostas, ao contrário, as mais recentes são “orientações complementares” às publicações anteriores e seguem os mesmos princípios básicos.

As propostas curriculares analisadas referenciam-se em grande parte, na LDB/1996, que estabeleceu aspectos como a função do Ensino Médio. Então, em momentos diversos os documentos se repetem, reforçando aspectos teóricos evidenciados nas propostas curriculares ou documentos anteriores.

Um conceito que foi amplamente abordado nos documentos analisados foi a noção de tempo histórico, apresentado como um dos conceitos estruturadores da História. Entretanto, não se evidencia nas propostas curriculares quais são os demais conceitos estruturadores da disciplina História.

Esse conceito “tempo histórico” é historicizado nos documentos a partir da teoria de Fernand Braudel, da “longa duração” e o passado é visto como um processo. Em um trecho do PCN+/2002 menciona-se que os seres humanos têm consciência do passado. Entretanto, em nenhum dos documentos analisados efetiva-se uma discussão ou proposta de ensino voltado para a formação da consciência histórica.

Afirma-se no PCN+/2002 que o sentido do passado predominante nas sociedades modernas é o cronológico, e esse raciocínio é recorrente nos demais documentos. Com base nos estudos da Consciência Histórica, entende-se que a temporalidade Braudeliana, tal como é apresentada nos documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil, não possibilita que os professores desvelem nos estudantes a relação de orientação temporal passado, presente e futuro porque não articula o desenvolvimento da temporalidade com as carências de orientação temporal presentes na vida prática dos jovens.

Esta pesquisa é fundamentada na teoria da Consciência Histórica, perspectiva que compreende a noção de “orientação temporal” tal como é privilegiada na Filosofia da História, que valoriza o posicionamento do sujeito acerca das suas experiências do passado, buscando compreender sua relação com o presente.

Para Rüsen (2001, p. 79) a aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”. Percebeu-se, com base no referencial teórico pesquisado, a relevância do trabalho com a narrativa histórica para o preenchimento das carências de orientação temporal dos jovens estudantes.

Entende-se que é válido que os estudantes identifiquem as rupturas e permanências entre passado e futuro. Contudo, a compreensão das diferentes temporalidades (da relação entre passado, presente e futuro) se estrutura somente a partir da narrativa histórica, pois é por meio dessa que se constrói o sentido sobre a experiência temporal.

Para a teoria da consciência histórica, o sentido da História é construído a partir das dimensões experiência, interpretação e orientação. E são as carências de orientação da vida prática humana no tempo que despertam um interesse cognitivo pelo passado. Partindo daí, o professor intervém no sentido de preencher essas lacunas e desenvolver uma cognição histórica, ou seja, uma aprendizagem específica relacionada à epistemologia da História.

Dessa forma, é possível compreender o modo como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado e, assim, perceber as suas carências de orientação em relação ao tempo, o que possibilita conhecer as suas ideias históricas.

Barca (2001) acrescenta que, para isso, é necessário analisar como a narrativa histórica é construída pelas crianças e jovens, isto é, compreender a forma como esses estudantes interpretam os acontecimentos do passado, buscando o passado que está no presente, levando-os a sentir-se como sujeitos ativos no processo histórico.

A partir da investigação realizada, foi possível perceber que, nas propostas curriculares norteadoras do Ensino Médio no Brasil, defende-se a ideia de que o

desenvolvimento de competências e habilidades possibilita a superação da passividade dos estudantes em relação à realidade social.

Contudo, a partir da teoria da Consciência Histórica, e, sobretudo, das investigações empíricas realizadas com crianças e jovens estudantes, é possível afirmar que a complexidade do pensamento histórico, a compreensão de si e do mundo, se tornaria possível em função da práxis, que para Rüsen (2010d) é uma função específica do saber histórico.

Conclui-se, portanto, que a formação da consciência histórica possibilita aos jovens estudantes a construção de modos de atribuição de sentido, e, conseqüentemente, permite a ação (práxis) dos sujeitos (KOSIK, 1976), que assim, estabelecem uma relação com o mundo no sentido de transformá-lo, possibilitando, sobretudo, a realização da liberdade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa a partir da análise de documentos norteadores do Ensino Médio, em diversos momentos, revelou-se um trabalho complexo. Desde 1998 foram publicadas inúmeras propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. A maior parte desses documentos reiterava as publicações anteriores, reforçando as teorias estruturadoras principais, e, como afirma Nunes (2002), dificultando a superação do dualismo educacional presente no Ensino Médio.

Para Nunes (2002), o Ensino Médio no Brasil foi organizado pelo estado republicado de forma dualista, tendo sido criadas, desde o início, escolas profissionais para as classes sociais mais baixas, com cursos voltados exclusivamente para o mundo do trabalho. E no outro extremo, foram criadas as escolas secundárias propedêuticas, voltada para as atividades intelectuais e complementadas pelo ensino superior, naquele período, ainda mais restrito do que na contemporaneidade. Nunes (2002) argumenta que:

O problema decisivo do ensino médio no Brasil, desde os anos 1930 até a primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024, de 20/12/61), é o do estabelecimento de diferentes tipos de escola para seus destinatários de acordo com a classe social de origem, o que acarretava diferente prestígio simbólico dos diplomas. Isso era possível e pertinente dentro da concepção de um projeto repartido de educação, que encaminhava os pobres para o trabalho e os ricos para a universidade. (NUNES, 2002, p. 11)

A construção de diretrizes específicas para o Ensino Médio, entre outros aspectos, buscava soluções para essa modalidade de ensino. No entanto, percebeu-se que muitas das teorias enunciadas nas mesmas não possibilitaram a superação de problemáticas como a que foi exposta por Nunes (2002).

As propostas curriculares analisadas nesta investigação não apresentam reflexões baseadas na Filosofia da História, pois seu principal referencial historiográfico é Escola dos Annales. Desse modo, percebeu-se que, nos documentos investigados, defende-se a aprendizagem dos conteúdos históricos sob uma perspectiva temática, e, apesar de buscar a superação de um ensino de História baseado na memorização, não há nas propostas uma perspectiva teórica que propicie efetivamente a superação da História etnocêntrica.

Quando se analisa especificamente o ensino de História e o lugar dessa disciplina nos currículos brasileiros, conclui-se que, durante muito tempo a História constituiu-se de forma secundária. Ressalta-se o período da Ditadura Civil Militar no Brasil, quando a obrigatoriedade da disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB) promoveu um esvaziamento dos conteúdos de História, que foram diluídos com a organização da área de Ciências Sociais, marcadas pela exaltação do nacionalismo e pela falta de criticidade.

Vale salientar que nesse contexto histórico, a educação brasileira em geral, foi marcada pelo aproveitamento do capital estrangeiro, a partir de uma orientação tecnicista, apoiada em teorias e convênios internacionais. Esse aspecto leva à reflexão de Apple, que afirma:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2005, p. 59)

Com isso, entende-se que é necessário refletir sobre o modo como as propostas curriculares para o Ensino Médio constituíram-se no Brasil, a partir de 1998. Os primeiros Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio foram publicados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que contava com o apoio de grupos políticos de centro-direita, comprometidos com uma ideologia neoliberal. Compreende-se que documentos oficiais possuem visões sociais específicas, são construções interessadas, constituintes de uma determinada época.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram publicadas com o objetivo de servirem como norteadoras do ensino. Assim sendo, o estudo desses currículos auxilia na compreensão de processos educativos, e uma análise mais sistemática pode possibilitar o entendimento de conceitos específicos, e de formas de aprendizagem.

Desse modo, buscou-se neste trabalho discorrer sobre os limites e as possibilidades das propostas curriculares nacionais para o Ensino Médio, especialmente no que se refere à questão da noção de tempo histórico apresentada nesses documentos. Para isso, desenvolveu-se uma investigação qualitativa, a partir

da análise de documentos, sendo eles, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 1999; PCN+: Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2002; e, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, 2008.

Para a apreciação desses documentos utilizou-se a estratégia metodológica da análise de conteúdo, sob a perspectiva de Franco (2005). Este trabalho insere-se no campo teórico da Educação histórica, portanto, foram utilizadas especialmente as teorias do pensador Rüsen (2001; 2010; 2012; 2013).

No segundo capítulo desta dissertação refletiu-se acerca da aprendizagem histórica de jovens estudantes. Para isso, foram utilizadas as teorias de Pais (1999; 2003), que pontua sobre os conceitos de juventude e sua diversidade. Para ele (2003), é pertinente estabelecer compreensões diversas da juventude, e isso se torna possível a partir do conhecimento do cotidiano dos jovens, possibilitando a compreensão das culturas juvenis nas suas heterogeneidades.

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica. Destina-se, portanto, aos jovens estudantes. Com a análise das propostas curriculares norteadoras do Ensino Médio, percebeu-se que, em diversos textos, enfatiza-se a necessidade da construção de diretrizes específicas para essa modalidade de ensino, entretanto, nos mesmos não são apresentados reflexões acerca de uma compreensão sociológica da juventude.

Compreende-se, neste trabalho, que a forma como alguns conceitos históricos fundamentais são apresentados nos PCNEM influenciam na aprendizagem da História dos jovens de forma significativa. Pensando nisso, buscou-se analisar o modo como a noção do tempo histórico está proposta nesses parâmetros curriculares.

No terceiro capítulo buscou-se retomar a trajetória das concepções de aprendizagem na constituição da História como disciplina escolar no Brasil. E assim, verificou-se uma influência francesa preponderante, marcada pela valorização do ensino e aprendizagem baseados na divisão quadripartite da História. Esses aspectos foram evidenciados a partir das teorias de Chesneaux (1995) e Nadai (1993).

No quarto capítulo foram analisados os PCNEM e as orientações curriculares complementares, publicadas posteriormente, e, a partir do que foi investigado, concluiu-se que esses documentos procuram definir os objetivos do ensino da

História localizando a disciplina historicamente, e, sobretudo, evidenciando as principais correntes historiográficas e as mudanças conceituais ocorridas em função da superação de uma teoria por outra.

Os documentos descrevem quais são os conceitos estruturadores da História e sua articulação com as competências específicas dessa disciplina, entre outros aspectos. Entretanto, no que se refere à apreensão de noções de tempo histórico, aspecto privilegiado neste trabalho, as propostas curriculares são bastante limitadas. O conceito de “orientação temporal” não é privilegiado em nenhum dos documentos analisados.

O aspecto que mais se aproxima desse conceito é o de “temporalidade”, e essa perspectiva é apresentada nos documentos sob o ponto de vista das teorias do pensador Fernand Braudel. Portanto, a noção de temporalidade não aparece, em nenhum momento dos textos, relacionada à narrativa histórica, que para a teoria da Educação Histórica é elemento fundamental para que a consciência histórica dos sujeitos se torne mais complexa.

Para Rüsen (2010a), a narrativa histórica é a competência principal (necessária) para a construção da consciência histórica. Nesse sentido, destaca-se do documento “Orientações curriculares para o Ensino Médio”, a seguinte afirmativa:

A dimensão da temporalidade é considerada uma das categorias centrais do conhecimento histórico. Considera-se fundamental levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e sua importância nas formas de organizações sociais e de conflitos. (BRASIL, MEC/SEB, 2008, p. 74)

Apesar de o documento mencionar a pertinência da “dimensão da temporalidade”, não se verifica no mesmo, qualquer reflexão acerca da formação da consciência histórica de jovens estudantes a partir da orientação temporal. Desse modo, ressaltam-se as reflexões de Pais (1999), para ele, “a consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente” (PAIS, 1999, p. 3).

Pais (1999) acrescenta que “a *consciência histórica* compreende uma complexa relação de factores que intersectam três distintos níveis: a forma como o passado é interpretado, como a realidade presente é entendida e vivida e, finalmente, como o futuro é configurado” (PAIS, 1999, p. 5). Com base nesse pensamento, compreende-se que a partir dos questionamentos que se tem do presente, e das representações e dos vestígios que se tem do passado podem-se

construir narrativas históricas, e a partir dessas narrativas, os sujeitos desenvolvem um sentido para a experiência histórica. E, dessa forma, o passado pode ser constituído de significância.

Referenciando-se na teoria da Educação Histórica, compreende-se que com as apropriações descritas acima, os estudantes podem construir ideias históricas mais complexas, e, sobretudo, desenvolver uma consciência histórica menos discriminatória, mais humanista, que faça uma diferença significativa na sua vida prática e na de outros sujeitos, no sentido de transformar a realidade social.

Durante esta investigação, realizou-se um estudo exploratório com jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, em Curitiba. E, percebeu-se que o tema que resultou em narrativas históricas mais complexas foi “Movimentos negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação”, um dos assuntos sugeridos no documento “PCN+: Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Sobre esse assunto, destaca-se a seguinte narrativa:

- “No Brasil ainda possui muita discriminação racial apesar de já terem discutido esse assunto e terem determinado que não pode discriminar isso tem muito a ver com a sociedade de agora”. (Pâmela, 17 anos)

A análise das narrativas produzidas pelos jovens estudantes mostrou que os mesmos conseguiram se orientar no tempo a partir das suas experiências e dos questionamentos/conflitos vivenciados no presente, e, desse modo, imprimiram significância ao passado.

Nesse sentido, volta-se para a noção de temporalidade expressa nos PCNEM, essa é referenciada na teoria de Fernand Braudel, sendo que os três tipos duração (curta, média e longa) são defendidas como as formas mais consistentes de “apreensão do tempo histórico”. Ressalta-se que nos documentos analisados, valoriza-se especialmente uma relação passado/presente baseada na aquisição do tempo cronológico, não se reflete acerca da necessidade dos jovens se orientarem no tempo, bem como não se vislumbra um horizonte de expectativa.

As propostas curriculares analisadas referenciam-se, em grande parte, nas teorias da Escola dos Annales. Enfatizam o aprendizado da História a partir da

interpretação do passado para o entendimento do presente. Além disso, verificou-se nos documentos, a preocupação excessiva em adequar os jovens estudantes ao do mercado de trabalho (dentro da lógica capitalista).

Desse modo, nos documentos, não se faz qualquer referência à práxis dos sujeitos, perspectiva que, segundo a teoria da Consciência Histórica, possibilitaria aos jovens orientar-se no tempo no sentido proposto por Rüsen (2010d) do “assenhorar-se” de si a partir da História, pois se acredita que o aprendizado da História somente faz sentido quando motiva nos sujeitos a ação, tendo como perspectiva o futuro.

Nas propostas curriculares investigadas reitera-se constantemente a opção teórica Braudeliana. Enfatiza-se o “tempo como construção humana e o tempo histórico como construção cultural dos povos em diferentes épocas e espaços” (BRASIL, MEC/SEMTEC, 2002, p. 72). A expressão “consciência do passado” é mencionada com base nas teorias do historiador Eric Hobsbawm, e, associada novamente à “duração e sucessão dos eventos”.

Portanto, percebeu-se que, nos documentos analisados, prevalece a ideia de que o ensino, e, sobretudo, a aprendizagem histórica deve propiciar aos jovens estudantes a compreensão do mundo como está no presente. Contudo, compreende-se que essa perspectiva não possibilita a complexidade da consciência histórica dos jovens, pois, essa se torna possível a partir do desenvolvimento da competência narrativista, aspecto defendido por Rüsen (2012).

O desenvolvimento da narrativa histórica propicia o sentido de orientação temporal, pois a narrativa é uma forma de explicação com uma racionalidade específica. E, assim, o aprendizado histórico, definido como um processo de interpretação de experiências orientadas no tempo, responde às necessidades da vida humana prática, sendo essa última, compreendida na perspectiva da práxis, que, para a teoria da Consciência Histórica, é uma função específica do saber histórico.

Este trabalho procurou apreender questões presentes em documentos oficiais, enquadrando-se em abordagens que analisam o que é proposto para o ensino de História. Considera-se, no entanto, a relevância da contribuição de investigações que analisem a mesma temática na prática real da relação ensino e aprendizagem de História, abrindo perspectivas para novas investigações.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia M. *O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931*. Revista Brasileira de História. Memória, História, Historiografia. Dossiê ensino de história. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, set./ago, 1993, p. 163-174.

ANHORM, Carmen T. G. *Um objeto de ensino chamado História; A disciplina de História nas tramas da didatização*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, n. Especial, ago. 2006, p. 151-170.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARANHA, Maria L. A. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BARCA, Isabel. *A construção de narrativas históricas: perspectivas de consciência histórica dos jovens portugueses*. Actas do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

BARCA, Isabel. *Educação Histórica: Uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.

BENTIVOGLIO, Julio. História e Hermenêutica: a compreensão como um fundamento do método histórico – percursos em Droysen, Dilthey, Langlois, e Seignobos. In: *OPSIS*, vol. 7, nº 9, jul-dez, 2007.

BITTENCOURT, Circe & NADAI, Elza. Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidade e transformações. In: BARRETO, E. (Org.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores associados, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 03 de março de 2013.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. P. 1-32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 03 de março de 2013.

BRASIL, MEC/SEB – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL, MEC/SEF – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 09 de Março de 2014.

BRASIL, MEC/SEMTEC – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte I - Bases Legais e parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 03 de Março de 2013.

BRASIL, MEC/SEMTEC – Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CASTEX, Lílian C. *O conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira (1964-1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba-PR*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CITRON, Suzanne. *Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DOMINGUES, José L.; TOSCHI, Nirza S.; OLIVEIRA, João F. *A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, 2000.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização - teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRONZA, Marcelo. *O Significado das Histórias em Quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

GAGO, Marília. Sentido do tempo ou tempo com sentido(s)? Ideias de alunos acerca de identidade e orientação temporal. In: BARCA, I (org.). *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho Braga, 2011.

GERMINARI, Geyso. *A história da cidade, consciência histórica e identidade de jovens escolarizados*. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

GERMINARI, Geyso. *Educação Histórica: a construção de um campo de pesquisa*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 42, pp.54-70, jun.2011.

GEVAERD, Rosi T. F. *A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná*. 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

LOPES, Alice C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, novembro/2002, p. 386-400.

LOPES, Marcos A. Um tempo para a História In: LOPES, Marcos A. (org.). *Fernand Braudel: Tempo e História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

LOURENÇATO, Lidianne. *A Consciência Histórica dos Jovens-Alunos do Ensino Médio: Uma Investigação com a Metodologia da Educação Histórica*. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_LOURENCATO_Lidianne_Camila.pdf. Acesso em: 09 Nov. 2012.

MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação. Universidade degli Studi di Milano, Tradução de Angelina Teixeira Peralva. Publicado em: Revista Young. Estocolmo: v. 4, n. 2, 1996, p. 3-14. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf. Acessado em: 21 ago. 2013.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editora, 2008.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. *O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. Universidade do Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação. V. 17. Nº 49, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA – Órgão da Associação Nacional dos Professores Universitários de História. *Memória, história, historiografia*. Dossiê ensino de história. São Paulo. ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, 1993.

NUNES, Clarice. *Ensino Médio*. Diretrizes Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PAIS, José, M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José, M. *Consciência Histórica e Identidade*: Os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PERES, Nélío B. *Humanismo e pensamento histórico em Jörn Rüsen*: notas e reflexões para estudo em Teoria e Metodologia da História, 2010. Disponível em <http://www.prp.ueg.br/revista/index.php/revistahistoria/article/view/618>. Acesso em: 12 Ago. 2013.

PINTO, José M. R. *Financiamento da Educação no Brasil*: Um balanço do governo FHC (1995-2002). Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 04 set. 2013.

RAMOS, Antonio G. *Reivindicación del centauro*. Madrid: Ediciones Akal, S.A, 2003.

RAYMOND, Williams. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

REIS, José C. A temporalidade e os seus críticos. In: LOPES, Marcos Antonio (org.). *Fernand Braudel: Tempo e História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REIS, José C. *Escola dos Annales: A inovação em História*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

REIS, José C. *História e teoria*: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

REIS, José C. *Nouvelle histoire e o tempo histórico*: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Annablume, 2008.

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem Histórica*: Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis Educativa. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Rüsen e a educação histórica*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. *Rüsen e a educação histórica*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Unb, 2010c.

RÜSEN, Jörn. *História Viva*. Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico. Brasília: Unb, 2010d.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e a Didática da História*. Curitiba: UFPR – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, 2013.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Rita C. G. P. *A significância do passado para professores de história*. 262f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SCHMIDT, Maria A. M.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria A. M. *A cultura como referência para investigações sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen*. Braga: Uminho, 2011a.

SCHMIDT, Maria A. M. O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. (Org.). *Educação Histórica: Teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011b.

SCHMIDT, Maria A. M. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais do congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação*. Uberlândia: UFU, 2006. p. 4.100-4.109, Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 20 Ago. 2013.

SCHMIDT, Maria A. M. *Formação da consciência histórica ou desenvolvimento de competências?* Considerações sobre o ensino de História para jovens brasileiros. Artigo apresentado no Congresso Internacional Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Barcelona, 2013.

SCHMIDT, Maria A. M. *Jovens brasileiros e europeus: identidade, cultura e ensino de história (1998-2000)*. Revista Perspectiva. Revista do centro de ciências da educação. Florianópolis: UFSC, v.20, n. especial, jul/dez de 2002, pp.163-182.

SCHMIDT, Maria A. M. & BARCA, I. *Aprender História*. Perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria A. M.; BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende (orgs). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria A. M. O Aprender da História no Brasil: Trajetórias e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida M. D.; CAIMELLI, Marlene R.; OLIVEIRA, Almir. F. B. (org.). *Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal, RN: EDFURN, 2008.

STEINHORST, César. *A política de financiamento do ensino médio público no período de 1996 a 2006*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

VEYNE, Paul. *Como se Escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 2012.

ANEXOS

ESTUDO EXPLORATÓRIO

Caros estudantes, sou mestranda do Programa de pós-graduação em Educação da UFPR, estou pesquisando a aprendizagem da noção de tempo histórico no Ensino Médio. Conto com sua participação nesse estudo para dar continuidade à minha pesquisa! **Muito obrigada!**

Profª Leslie Luiza.

Por gentileza, responda as questões abaixo, se tiver alguma dúvida, fique à vontade para perguntar!

1) Dos conteúdos históricos selecionados abaixo, quais você considera mais importantes para entender o seu **presente**? (Enumere de 1 a 15, considerando 1 a mais importante):

- () Atenas: Participação direta dos iguais
- () Rebelião de escravos na Roma Antiga
- () Movimento negros no Brasil: contra a discriminação, por trabalho e educação
- () Movimentos de preservação da memória
- () Movimentos de preservação ecológica
- () Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XIII e XIX)
- () Divisão entre os sexos nas sociedades indígenas brasileiras
- () Terceirização, desemprego e trabalho informal no mundo contemporâneo
- () Burguesia e operariado na Revolução Industrial
- () Caravelas e as Grandes Navegações
- () A evolução da imprensa e da censura no Brasil
- () A evolução e a hegemonia norte-americana
- () A Proclamação da República no Brasil
- () O nacionalismo no socialismo e no nazismo
- () O Estado de Israel X o Estado Palestino

2) Grife os **3** conteúdos que você registrou como mais importantes. E agora responda, **por que você acha que esses conteúdos são importantes para você entender o seu presente?**

3) Verifique quais foram os **3** conteúdos que você escolheu como **menos** importantes para entender o seu presente, e responda: **porque você os considera menos importantes?**

4) Se você fosse escolher outros **acontecimentos do passado** que o ajudem a **entender o seu presente**, quais seriam?

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

5) Se você fosse escolher **acontecimentos do presente (do seu tempo)** que você considera importantes, quais seriam?

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____